



DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA Y TRADUCCIÓN
UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE DE SEVILLA

Tesis doctoral

Efectos de la formación inicial en el desarrollo de las competencias docentes clave: usos y aplicaciones de la European Profiling Grid (EPG) / Perfil Europeo del Profesor de Lenguas.

DOCTORANDO: D. Antonio Orta Gracia

DIRECTOR TESIS: Dr. D. Francisco Lorenzo

ÍNDICE

TABLAS	10
FIGURAS	11
AGRADECIMIENTOS	16
INTRODUCCIÓN	18
CAPÍTULO I: LA COMPETENCIA DOCENTE Y SU REPERCUSIÓN EN EL APRENDIZAJE.	
2.1. Delimitación del constructo <i>competencia</i> .	24
2.1.1. Definición del constructo <i>competencia</i> .	25
2.1.2. La competencia profesional.	29
2.1.3. La competencia docente.	40
2.1.4. La competencia docente del profesor de lenguas segundas y extranjeras.	53
2.2. La mejora de la competencia docente y su repercusión en el proceso de aprendizaje y enseñanza.	57
2.2.1. La nueva consideración del profesor como profesional reflexivo.	58
2.2.2. La innovación pedagógica como impulsora de la competencia docente.	62
2.2.3. Informes y proyectos internacionales sobre competencia docente y aprendizaje.	66
CAPÍTULO II: FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y EL NUEVO PERFIL DEL PROFESORADO DE ESPAÑOL COMO LENGUA SEGUNDA Y EXTRANJERA.	
3.1. Formación inicial docente.	74

3.1.1. La formación inicial docente en el Espacio Europeo de Educación Superior.	75
3.1.2. La formación inicial docente en el marco de las etapas de desarrollo profesional o ciclos de vida.	78
3.2. Vías de acceso a la formación inicial del profesorado de español	82
3.2.1. Formación formal, no formal e informal.	83
3.2.1.1. <i>La formación inicial docente del profesorado de español como lengua segunda y extranjera a través de la formación formal.</i>	87
3.2.1.2. <i>La formación inicial docente del profesorado de español como lengua segunda y extranjera a través de la formación no formal.</i>	90
3.2.1.3. <i>La formación inicial docente del profesorado de español como lengua segunda y extranjera a través de la formación informal.</i>	92
3.2.2. Autoformación.	94
3.2.2.1. <i>La imitación de modelos.</i>	94
3.2.2.2. <i>Los recursos en línea.</i>	95
3.2.2.3. <i>Los foros especializados.</i>	96
3.2.2.4. <i>Conferencias, congresos, jornadas y talleres.</i>	99
3.2.2.5. <i>Revistas y publicaciones especializadas.</i>	101
3.3. El nuevo perfil del profesor de español como lengua segunda y extranjera.	101
3.3.1. Variedad de contextos de aprendizaje-enseñanza.	102
3.3.2. El perfil general del buen profesor.	104
3.3.3. El perfil general del buen profesor de idiomas.	106
3.3.4. El perfil general del buen profesor de español como lengua segunda y extranjera.	108
 CAPÍTULO III: OBJETIVOS DE ESTUDIO Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.	
4.1. Objetivos de estudio.	117

4.1.1. Objetivo general.	118
4.1.2. Objetivos específicos.	119
4.2. Preguntas de investigación.	120
4.3. Relevancia del estudio y aplicabilidad.	121
4.4. Viabilidad del estudio.	123
 CAPÍTULO IV: DESCRIPCIÓN DE LOS CURSOS INTENSIVOS DE FORMACIÓN INICIAL OBJETOS DE ESTUDIO.	
5.1. Descripción contexto general de investigación.	126
5.1.1. International House World Organization.	126
5.1.2. La oferta formativa de International House.	128
5.1.3. Los centros de formación de profesores de español como lengua segunda y extranjera en España.	130
5.1.4. CLIC International House Sevilla.	132
5.2. Los cursos intensivos de formación inicial de profesores de español.	135
5.2.1. Objetivos de los cursos.	136
5.2.2. Metodología de los cursos.	139
5.2.3. Sistemas de evaluación e informe.	141
5.2.4. Los contenidos del curso.	144
5.2.5. Un ejemplo de sesión teórica: la pronunciación.	149
5.2.6. Las sesiones prácticas de los cursos.	150
5.2.7. Un ejemplo de sesión práctica: nivel A2.	154
5.3. Recursos complementarios en línea en el curso de formación.	155
5.3.1. El blog de formación.	155

CAPÍTULO V: DESCRIPCIÓN DEL MARCO DE REFERENCIA APLICABLE.

6.1. Parrilla del perfil del profesor de idiomas.	160
6.1.1. Las fases de gestación, pilotaje y validación de la parrilla.	161
6.1.2. Las competencias clave del profesorado de lenguas en la parrilla.	164
6.1.3. La estructura de la parrilla.	215
6.1.4. Posibles usos de la parrilla.	218
6.2. Otros posibles marcos de referencia aplicables.	222
6.2.1. Marco alternativo para el diseño de los cursos.	222
6.2.2. Marco alternativo para la evaluación de la competencia docente.	224
6.2.3. Marco alternativo como portafolio formativo durante el curso.	225

CAPÍTULO VI: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.

7.1. Accesibilidad al campo de estudio.	229
7.2. Población y muestra sobre la que se aplica el estudio.	231
7.2.1. Profesores en formación.	236
7.2.2. Formadores.	240
7.2.3. Alumnos extranjeros voluntarios.	241
7.2.4. Profesores actualmente en activo que cursaron la formación.	243
7.3. Instrumentos de recogida de información.	246
7.3.1. Parrillas autoevaluación de los profesores en formación.	247
7.3.2. Parrilla autoevaluación de los formadores tutores.	248
7.3.3. Cuestionarios de satisfacción de los alumnos extranjeros voluntarios.	249
7.3.4. Encuestas a los profesores en activo que cursaron la formación.	255

CAPÍTULO VII: ANÁLISIS DE LOS DATOS Y PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

8.1. Parrillas de los profesores en formación y de sus formadores.	263
8.1.1. Categoría: Formación, Titulación y Experiencia. Subcategoría: dominio de la lengua.	265
8.1.2. Categoría: Formación, Titulación y Experiencia Subcategoría: Formación.	267
8.1.3. Categoría: Formación, Titulación y Experiencia Subcategoría: Evaluación de la práctica docente.	269
8.1.4. Categoría: Formación, Titulación y Experiencia Subcategoría: Experiencia docente.	271
8.1.5. Categoría: Competencias docentes clave. Subcategoría: Conocimientos y habilidades.	273
8.1.6. Categoría: Competencias docentes clave. Subcategoría: Evaluación.	275
8.1.7. Categoría: Competencias docentes clave. Subcategoría: Planificación de clases y cursos.	277
8.1.8. Categoría: Competencias docentes clave. Subcategoría: Gestión del aula e interacción.	279
8.1.9. Categoría: Competencias transversales. Subcategoría: Competencia intercultural.	281
8.1.10. Categoría: Competencias transversales. Subcategoría: Conciencia lingüística.	283
8.1.11. Categoría: Competencias transversales. Subcategoría: Competencia digital.	285
8.1.12. Categoría: Profesionalismo. Subcategoría: Comportamiento profesional.	287
8.1.13. Categoría: Profesionalismo. Subcategoría: Gestión administrativa.	289
8.2. Cuestionarios de valoración de los alumnos extranjeros.	291
8.2.1. Categoría: Adaptación a las necesidades.	292

8.2.2. Categoría: Utilización de técnicas y recursos variados.	293
8.2.3. Categoría: Reflexión sobre puntos fuertes y débiles.	294
8.2.4. Categoría: Corrección de errores.	295
8.2.5. Categoría: Planificación adecuada.	296
8.2.6. Categoría: Consecución de objetivos.	297
8.2.7. Categoría: Utilización de dinámicas variadas.	298
8.2.8. Categoría: Evaluación.	299
 8.3. Encuestas a profesores en activo que han hecho el curso.	 300
8.3.1. Listado de códigos usado en el análisis de contenido.	302
8.3.2. Distribución de las categorías y subcategorías según el número de menciones.	306
8.3.3. Categorías directamente relacionadas con los objetivos de estudio.	310
8.3.3.1. Valoración global del curso de formación (SITU).	310
8.3.3.2. Perspectivas compartidas sobre el curso (PERS).	312
8.3.3.3. Procesos de cambios operados en durante el curso (PROC).	313
8.3.3.4. Estrategias desarrolladas durante el curso (ESTR).	318
8.3.3.5. Relaciones sociales mantenidas durante el curso (SOCI).	320
 8.4. Triangulación de datos.	 320
8.4.1. Experiencia docente previa.	321
8.4.2. Experiencia en ELE previa.	330
 8.5. Triangulación de todos los datos obtenidos.	 336

CAPÍTULO VII: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES.

9.1. Discusión de los resultados.	347
-----------------------------------	-----

9.1.1. Aportaciones y límites de la investigación.	347
9.1.1.1. <i>Aportaciones de la investigación.</i>	348
9.1.1.2. <i>Límites de la investigación.</i>	350
9.1.2. Respuestas a las preguntas de investigación.	351
9.1.3. Comparación con otras investigaciones y teorías.	355
9.2. Conclusiones	359
9.3. Implicaciones prácticas.	363
9.4. Futuras líneas de investigación.	365
BIBLIOGRAFÍA.	367
APÉNDICE DOCUMENTAL	397

Índice de tablas

- Tabla 1: Evolución formación de personas adultas años 2000-2011. Fuente: *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2013*.
- Tabla 2: Creencias de estudiantes chinos y profesores nativos de español en China. Fuente: *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. Sánchez, A. 2008.
- Tabla 3: Informe del Instituto Cervantes sobre las características de un buen profesor. Fuente: *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE?* Instituto Cervantes 2011.
- Tabla 4: Correlación entre los descriptores de la parrilla y las preguntas del cuestionario de los alumnos extranjeros voluntarios. Fuente: personal.
- Tabla 5: Listado general de códigos para el análisis de contenido de las encuestas. Fuente: personal.
- Tabla 6: Cruce de variables formación y experiencia docente previa. Fuente: personal.
- Tabla 7: Cruce de variables evaluación y experiencia docente previa. Fuente: personal.
- Tabla 8: Cruce de variables conocimientos, habilidades y experiencia docente previa. Fuente: personal.
- Tabla 9: Cruce variables gestión y experiencia docente previa. Fuente: personal.
- Tabla 10: Cruce variables planificación y experiencia docente previa. Fuente: personal.
- Tabla 11: Cruce variables gestión administrativa y experiencia docente previa. Fuente: personal.
- Tabla 12: Cruce variables competencia digital y experiencia docente previa. Fuente: personal.
- Tabla 13: Cruce variables comportamiento profesional y experiencia docente previa. Fuente: personal.
- Tabla 14: Cruce variables Evaluación y experiencia en ELE. Fuente: personal.
- Tabla 15: Cruce variables Experiencia y experiencia en ELE. Fuente: personal.
- Tabla 16: Cruce variables Competencia intercultural y experiencia en ELE. Fuente: personal.
- Tabla 17: Cruce variables Competencia digital y experiencia en ELE. Fuente: personal.
- Tabla 18: Cruce variables Comportamiento profesional y experiencia en ELE. Fuente: personal.
- Tabla 19: Cruce variables gestión administrativa y experiencia en ELE. Fuente: personal.
- Tabla 20: Triangulación de todos los datos obtenidos. Fuente: personal.

Índice de figuras

- Figura 1: Modelo provisional de meta-competencias con los componentes esenciales. Fuente: "Towards a holistic model of professional competence", *Journal of European Industrial Training*, Vol. 20, pp.2-30. Cheetham, G. y Chivers, G. (1996).
- Figura 2: Modelo revisado de competencias profesionales. Fuente: *The reflective (and competent) practitioner. Journal of European Industrial Training*, 22 (7), p. 267-276. Cheetham, G. y Chivers, G. (1998).
- Figura 3: Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras. Fuente: *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Instituto Cervantes (2012).
- Figura 4: Ejemplo de parrilla EPG. Fuente: personal.
- Figura 5: Gráfico sobre la población participante en nuestra investigación. Fuente: personal.
- Figura 6: Repartición por sexo de los profesores en formación. Fuente: personal.
- Figura 7: Titulación universitaria de los profesores en formación. Fuente: personal.
- Figura 8: Gráfico de multivariantes sobre las características de los profesores en formación. Fuente: personal.
- Figura 9: Distribución por edad de los profesores en formación. Fuente: personal.
- Figura 10: Conocimiento de otros idiomas de los profesores en formación. Fuente: personal.
- Figura 11: Motivación por el curso de los profesores en formación. Fuente: personal.
- Figura 12: Distribución población alumnos extranjeros en el contexto de estudio. Fuente: personal.
- Figura 13: Gráfico sobre el proceso metodológico adoptado en la investigación. Fuente: personal.
- Figura 14: Dominio de la lengua. Fuente: personal.
- Figura 15: Formación. Fuente: personal.
- Figura 16: Evaluación de la práctica docente. Fuente: personal.
- Figura 17: Experiencia docente. Fuente: personal.
- Figura 18: Metodología. Fuente: personal.
- Figura 19: Evaluación. Fuente: personal.
- Figura 20: Planificación. Fuente: personal.

- Figura 21: Gestión. Fuente: personal.
- Figura 22: Competencia intercultural. Fuente: personal.
- Figura 23: Competencia lingüística. Fuente: personal.
- Figura 24: Competencia digital. Fuente: personal.
- Figura 25: Comportamiento profesional. Fuente: personal.
- Figura 26: Gestión administrativa. Fuente: personal.
- Figura 27: Análisis conjunto de variables de los alumnos extranjeros. Fuente: personal.
- Figura 28: Adaptación a las necesidades de los alumnos extranjeros. Fuente: personal.
- Figura 29: Uso de técnicas y recursos variados. Fuente: personal.
- Figura 30: Capacidad para hacer reflexionar a los alumnos sobre sus puntos fuertes y débiles. Fuente: personal.
- Figura 31: Capacidad para corregir los errores de sus alumnos. Fuente: personal.
- Figura 32: Capacidad para planificar las clases de manera clara y adecuada. Fuente: personal.
- Figura 33: Capacidad para conseguir los objetivos de aprendizaje propuestos. Fuente: personal.
- Figura 34: Uso de dinámicas variadas durante la clase. Fuente: personal.
- Figura 35: Capacidad para evaluar la progresión de sus alumnos. Fuente: personal.
- Figura 36: Cruce de variables formación y experiencia docente previa. Fuente: personal.
- Figura 37: Cruce de variables evaluación y experiencia docente previa. Fuente: personal.
- Figura 38: Cruce de variables conocimientos, habilidades y experiencia docente previa. Fuente: personal.
- Figura 39: Cruce de variables gestión y experiencia docente previa. Fuente: personal.
- Figura 40: Cruce de variables planificación y experiencia docente previa. Fuente: personal.
- Figura 41: Cruce de variables gestión administrativa y experiencia docente previa. Fuente: personal.
- Figura 42: Cruce de variables competencia digital y experiencia docente previa. Fuente: personal.
- Figura 43: Cruce de variables comportamiento profesional y experiencia docente previa. Fuente: personal.
- Figura 44: Cruce de variables Evaluación y experiencia en ELE. Fuente: personal.
- Figura 45: Cruce de variables Experiencia y experiencia en ELE. Fuente: personal.

- Figura 46: Cruce de variables Competencia intercultural y experiencia en ELE. Fuente: personal.
- Figura 47: Cruce de variables Competencia digital y experiencia en ELE. Fuente: personal.
- Figura 48: Cruce de variables Comportamiento profesional y experiencia en ELE. Fuente: personal.
- Figura 49: Cruce de variables Gestión administrativa y experiencia en ELE. Fuente: personal.
- Figura 50: Valoración de los profesores en formación y formadores sobre sus conocimientos y habilidades. Fuente personal.
- Figura 51: Valoración de los alumnos extranjeros sobre las técnicas y recursos usados. Fuente personal.
- Figura 52: Valoración de los alumnos extranjeros sobre la adaptación a sus necesidades. Fuente personal.
- Figura 53: Valoración de los profesores en formación y formadores sobre el desarrollo de la evaluación. Fuente personal.
- Figura 54: Valoración de los alumnos extranjeros sobre cómo evalúan sus profesores. Fuente personal.
- Figura 55: Valoración de los alumnos extranjeros sobre cómo les corrigen sus errores. Fuente personal.
- Figura 51: Comparación Metodología: conocimientos y habilidades. Fuente: personal.
- Figura 52: Evaluación. Fuente: personal.
- Figura 53: Planificación de clases y cursos. Fuente: personal.
- Figura 54: Dinámicas y evaluación. Fuente: personal.
- Figura 55: Parrilla de evaluación final de los cursos FELE. Fuente: personal.
- Figura 56: Valoración de los profesores en formación y formadores sobre la planificación de clases y cursos. Fuente personal.
- Figura 57: Valoración de los alumnos extranjeros sobre la consecución de los objetivos. Fuente: personal.
- Figura 58: Valoración de los alumnos extranjeros sobre la planificación de sus profesores. Fuente: personal.
- Figura 59: Valoración de los profesores en formación y los formadores sobre dinámicas e interacción. Fuente: personal.

Figura 60: Valoración de los alumnos extranjeros sobre las dinámicas de la clase. Fuente: personal.

Figura 61: Valoración de los alumnos extranjeros sobre el seguimiento de su progreso. Fuente: personal.

AGRADECIMIENTOS

Por fin diviso tierra firme. Echando la vista atrás, creo que todos los vientos y mareas quisieron llevarme hasta aquí. Quiero dar las gracias a aquellos que hicieron que esta travesía haya sido posible:

A mi director de tesis, Francisco Lorenzo, por servirme de faro y guía cuando arreciaba la tormenta y un manto de niebla se confundía con la línea del horizonte.

A los expertos marineros, Ernesto Martín Peris, Jane Arnold, Neus Sans, Lourdes Miquel, Daniel Cassany y Vicenta González, que quisieron inspirarme con sus visiones de lejanos paraísos antes de embarcarme.

A mis compañeros de departamento, Reyes, José Luis, Juan de Dios y Helena, oficiales de primera en lo humano y en lo profesional, verdaderos responsables de tripular el barco y llevarlo a buen puerto.

A los profesores en formación, a los alumnos extranjeros y a los profesores en activo, que se alistaron voluntariamente en la tropa de esta investigación y llenaron de vida lo que solo habían sido intuiciones iniciales.

En todo viaje de exploración ha de haber un patrocinador, alguien que confía en ti para tamaña empresa. Gracias a mi director del centro, Bernhard Roters por contratarme un día como marinero aprendiz.

Y por último, y pido perdón a los dioses por si me olvido de alguien (ya conocéis la escasa memoria que gasto) gracias a Cristina, mi mujer y a mis hijos Lucía y Miguel, por velar por mí y aguardarme siempre con los brazos abiertos. Ellos han crecido durante mi singladura y yo he podido cumplir un sueño.

INTRODUCCIÓN

A nuevos conocimientos, se precisa un nuevo planteamiento de los procedimientos.

Artur Noguerol (1994)

La finalidad primordial de esta investigación reside en contribuir a la discusión y reflexión críticas acerca de la competencia profesional que pretenden desarrollar los cursos intensivos de formación de profesores de español como lengua segunda y extranjera (LSE). La enseñanza de idiomas es una de las actividades académicas y humanísticas más frecuentes en la actualidad, fruto del incremento del multilingüismo y de la necesidad de favorecer la integración social y la movilidad en los ámbitos educativos y profesionales. Así pues, la enseñanza del español se ha convertido en una actividad no solo con un fuerte componente cultural sino también con una evidente relevancia económica y laboral. Su impacto en el PIB del país se acerca hoy día al cinco por ciento del total (Instituto Cervantes, 2012).

En la actualidad, existe una gran demanda de profesionales creativos, flexibles e innovadores para poder afrontar con éxito los cambios tan vertiginosos que operan en el mundo. La necesidad de ayudar a los profesores en su proceso de formación inicial para poder adquirir autonomía suficiente, que les posibilite impartir clases en diferentes contextos de aprendizaje-enseñanza, es una constante que creemos puede ser compartida por una mayoría de los que nos dedicamos a la formación de profesores. Paralelamente, la labor docente y más concretamente la docencia de idiomas se ven inmersas en un proceso de regulación intensa por parte de los organismos europeos, que han generado instrumentos de medidas de competencia docente. La creciente repercusión e importancia del aprendizaje de idiomas en el mundo, y sobre todo del español (Cervantes: 2013)¹, ha provocado que la formación inicial del profesorado de español LSE haya experimentado un notable incremento y un cambio sustancial en los últimos veinte años.

¹. Según el Instituto Cervantes el número de matrículas de estudiantes de español registró un crecimiento anual del 7% durante el curso 2011-2012. Dentro de tres o cuatro generaciones, el 10% de la población mundial se entenderá en español.

Para la realización de este cometido fundamental de la formación inicial no existe en la actualidad una titulación oficialmente exigida para poder impartir clases de español como lengua segunda y extranjera. En su lugar coexisten diversos programas formativos impartidos por todo tipo de instituciones educativas relacionadas con la enseñanza de idiomas. En este panorama tan heterogéneo, son dos los principales ejes sobre los que se asienta dicha formación: el carácter oficial de los estudios y su componente práctico. En cuanto al carácter oficial, son muchas las universidades españolas y extranjeras que realizan cursos de posgrado conducentes a esta especialización a través de másteres, programas de expertos, especialistas y diplomas. En el polo opuesto, y sin que ello implique necesariamente ninguna merma en la calidad de la formación impartida, existen muchas academias y centros de enseñanza no reglada que incluyen en su oferta educativa, programas de formación de profesores de español. En cuanto a la coordenada del componente práctico de la oferta actual de cursos de especialización en la enseñanza de idiomas tenemos programas que incluyen prácticas reales con alumnos extranjeros bajo supervisión de un tutor experto, hasta cursos exclusivamente de metodología.

Pero, sin duda, en cualquiera de los casos anteriormente mencionados, se hace necesaria una revisión del contenido y desarrollo de los cursos de formación inicial, para evaluar en qué medida otorgan competencia docente a los participantes, teniendo en cuenta su heterogeneidad en cuanto a la edad, formación y experiencia previas, intereses y capacidades personales, así como las cuestiones relacionadas con el diseño y el contexto de impartición de los cursos. Dos cuestiones hay que dilucidar a priori: qué entendemos por competencia docente y qué herramientas suficientemente validadas existen en la actualidad para evaluarla.

Por otro lado, conviene especificar el contexto particular donde tendrá lugar nuestro estudio. Aunque más adelante se delimitará con toda suerte de detalles, nos centraremos en evaluar la eficacia de los cursos intensivos iniciales de formación de profesores de español como lengua segunda y extranjera (FELE), impartidos por una academia de enseñanza no reglada, perteneciente a una organización internacional presente en más de 52 países de todo el mundo. Dichos cursos gozan con el reconocimiento de 6 créditos oficiales europeos ECTS a través de la universidad de Barcelona. En cuanto a la herramienta validada que nos servirá para evaluar la eficacia

de dichos cursos usaremos la parrilla descriptiva del perfil del profesor de lenguas (EPG). Dicha parrilla ha sido formulada de manera teórica pero su incidencia en el desarrollo de competencias real de los profesionales del sector es aún desconocida debido a su reciente implantación. La presente tesis pone a prueba este instrumento de creación tan reciente para formular la incidencia real de la formación inicial en el perfil profesional del docente de lenguas.

Nuestro corpus de investigación está compuesto por los documentos aportados y generados a partir de los cursos de formación inicial para profesores de español LSE impartidos dentro de una escuela afiliada a International House (IH). Los datos analizados pertenecen a los cursos impartidos desde 2013 a 2014. La limitación del corpus a estos dos últimos años está justificada por la necesidad de contar con datos actualizados que fueran paralelos a la validación y puesta en marcha de la parrilla del perfil del profesor de lenguas. El centro afiliado a International House seleccionado combina la posibilidad de formar a profesores de inglés y de español al tiempo que se dedica a la enseñanza de idiomas.

La posibilidad de tener fácil acceso a la recogida de datos desde dentro de la propia institución ha sido un factor determinante en nuestro estudio. La premisa general de investigación ha sido la de generar un corpus lo suficientemente amplio que diera cabida al máximo número de implicados en el proceso analizado. La voz de los profesores en formación, un centenar, vendrá recogida por sus autoevaluaciones a través de la parrilla EPG por partida doble: antes y tras la finalización del curso de formación inicial objeto de estudio. En cuanto a la voz de los formadores, se reflejará a través de sus parrillas de evaluación final, una por cada uno de los profesores en formación. Los cuestionarios de satisfacción dan cabida a la opinión de los alumnos extranjeros voluntarios que recibieron las clases de dichos profesores durante sus prácticas. Pero todas estas fuentes de recogida de datos ofrecen una perspectiva parcial, desde el interior del contexto de investigación. Se hace necesario analizar en qué medida los cursos otorgan competencia docente para actuar fuera de dicho contexto particular de aprendizaje y enseñanza. Para ello, analizaremos cualitativamente unas encuestas semiestructuradas dirigidas a profesores que trabajan en la actualidad en el extranjero, y que realizaron con anterioridad el curso de formación inicial (FELE) para ver en qué medida dicho curso influyó positivamente

en su actuación profesional. También tomaremos en consideración la opinión de expertos externos y la referencia de otros marcos curriculares de referencia. Como afirma Francisco Villamandos (2012, p. 3):

(...) el sistema educativo es un sistema complejo y como tal, no sirven las soluciones reduccionistas, ni simples ni lineales”. La ciencia no nos proporciona instrumentos fiables para la intervención en sistemas complejos y nuestras acciones no pueden guiarse por la misma metodología que si quisiéramos intervenir en un sistema sencillo.

Dada la complejidad del fenómeno estudiado nos hemos decantado por realizar una investigación evaluativa, ya que se adapta perfectamente a la intención de evaluar con rigor la eficacia de un programa formativo en su propio contexto de impartición. Como afirma Serra (2004, p. 170):

(...) hay que integrar el estudio de los problemas en el contexto general en el que se producen, y hemos de hacerlo guiados por los contextos teóricos que hemos seleccionado como adecuados.

Nuestro acceso al campo de trabajo está garantizado y no precisa negociación con los sujetos participantes ya que formamos parte de él. Esto genera la ventaja de comprenderlo desde dentro y de no provocar efectos no deseados en los implicados. Sin embargo, provoca la desventaja de poder vernos demasiado influidos por el contexto. Por lo tanto, el rigor que requiere toda investigación cualitativa para alcanzar credibilidad y validez interna se hace más necesario que nunca. Para ello, se ofrecerán los datos más relevantes del contexto para facilitar el análisis; se buscará la saturación de los resultados basada en diferentes pruebas; se cotejará con los propios implicados en la investigación los datos conducentes a las conclusiones del informe final y se buscará en la triangulación la solución para reducir el sesgo de nuestra perspectiva y las carencias que pudiéramos haber tenido como observadores participantes.

Por último, y para facilitar la lectura del presente trabajo, cada capítulo irá precedido de una mínima presentación y terminará con un apartado de conclusiones que vayan conduciendo, de alguna forma, a los resultados finales.

El capítulo I: *La competencia docente y su repercusión en el aprendizaje*, establece el contexto general en el que se inserta la investigación. Se trata de una revisión del estado de la cuestión, sobre todo en lo concerniente a los estudios referidos a competencias, en general, y a competencias docentes, en particular. Tras una delimitación del constructo de análisis se revisan estudios e investigaciones sobre competencia docente y aprendizaje. Este punto de partida es clave en la investigación por establecer una relación directa entre el desarrollo de la competencia docente a través de la reflexión y la innovación y su repercusión directa en el aprendizaje de los alumnos.

El capítulo II: *“Formación inicial docente y el nuevo perfil del profesorado de español como lengua segunda y extranjera”* trata de situar, en primer lugar, la formación inicial del profesor dentro de las etapas generales de desarrollo profesional y su consideración dentro del Espacio Europeo de Educación Superior. A continuación detalla las principales vías de acceso de la formación inicial del profesorado de español LSE a través de la formación formal, no formal e informal. Por último, analiza las características del nuevo perfil del profesor de español LSE. De alguna manera, conecta la formación inicial docente con las investigaciones acerca de las creencias, tendencias y preferencias sobre qué implica ser un buen profesor.

El capítulo III: *“Objetivos de estudio y preguntas de investigación”* delimita los objetivos generales y específicos del estudio, así como las preguntas de investigación que se plantean. La pregunta general se deriva directamente del objetivo general de la investigación: *¿Hasta qué punto un curso intensivo de formación inicial para profesores de español LSE desarrolla la competencia docente de los participantes?* Las preguntas específicas intentan precisar el enfoque sin limitar el campo de investigación.

El capítulo IV: *“Descripción de los cursos intensivos de formación inicial objetos de estudio”* analiza con detalle los cursos FELE en su contexto de impartición. Para un estudio cualitativo de estas características se hace indispensable una descripción completa y profunda del contexto particular educativo en el que se va a llevar a cabo la investigación.

El capítulo V: “*Descripción del marco de referencia aplicable*” está dedicado a la descripción de una de las herramientas principales de recogida de información validada internacionalmente sobre el perfil del profesor de idiomas: *European Profiling Grid*. Para disponer de una perspectiva múltiple y externa se mencionarán otros documentos de referencia que podrían haberse aplicado en este estudio: *European Profile for Language Teacher Education*, *EAQUALS Framework of Teacher Training and Development* y *Teaching Knowledge Test (TKT)*. No solo importa lo que seleccionamos sino lo que hemos decidido no usar. Este capítulo será básico para comprender el análisis posterior de los datos obtenidos.

El capítulo VI: “*Metodología de investigación*” detalla el resto de los instrumentos de recogida de datos usados en la investigación y pasará posteriormente a analizar los datos y a presentar los resultados de manera ordenada y clara. Intentará hacer una selección de aquellos datos que verdaderamente contribuyan a arrojar luz sobre las preguntas de investigación y a conseguir esclarecer los objetivos marcados en el capítulo III.

El capítulo VII: “*Análisis de los datos y presentación de los resultados*” intenta exponer de una forma detallada y ordenada la gran variedad de los datos obtenidos y generados. El análisis se hace primero de forma individual para posteriormente combinarlos. Esta triangulación de los datos será fundamental para acercarnos a una realidad tan compleja como la de la actuación docente.

El capítulo VIII: “*Discusión de los resultados y conclusiones*” expone los resultados, responde a las preguntas de investigación y concluye con una valoración acerca de las futuras líneas de estudio y las implicaciones didácticas que puedan conllevar mejoras, tanto para el curso FELE analizado como para otros cursos iniciales de formación de profesores de lenguas. La idea de investigar para provocar un cambio o una mejora en los procesos implicados en los cursos que son objeto de estudio es el sentido último del presente trabajo.

CAPÍTULO I: LA COMPETENCIA DOCENTE Y SU REPERCUSIÓN EN EL APRENDIZAJE.

En este primer capítulo se aborda el estado de la cuestión acerca de las competencias generales y de las supuestas competencias docentes, en particular. Tras hacer un repaso de la literatura al respecto, se delimita el concepto general de competencia y se concretan aquellas competencias que se pretenden desarrollar en el profesorado de español a la luz de los nuevos marcos curriculares de referencia. Por otro lado, revisaremos las investigaciones que relacionan el desarrollo de la competencia docente con la influencia que pueda tener sobre el aprendizaje de los alumnos. En este sentido, son claves la figura del profesor como profesional reflexivo y la innovación pedagógica como las principales impulsoras del desarrollo docente. En definitiva, el interés que puede tener esta investigación sobre el desarrollo de la competencia docente a través de cursos intensivos de formación inicial para profesores de español LSE viene justificado por la repercusión positiva que pueda ejercer sobre el diseño general de los programas educativos.

2.1. Delimitación del constructo *competencia*.

Una aproximación a los estudios acerca de las competencias en general y de las competencias docentes en particular, exige una aclaración previa de estos conceptos y una delimitación de los contextos donde dichas investigaciones hayan tenido lugar. La apuesta por un modelo formativo basado en competencias no viene avalada exclusivamente por las organizaciones profesionales donde se intentan imponer, sino que hay criterios de orden superior, pertenecientes a los ámbitos sociales, económicos, políticos y culturales a nivel internacional, con unos fines muy precisos, que deben ser tenidos en cuenta. La consideración del enfoque por competencias que afecta a todas las ramas del conocimiento y del quehacer profesional conlleva ventajas e inconvenientes (Belisle y Linard, 1996; Navío, 2003).

Si nos centramos en las ventajas que puedan tener relación directa con nuestro objeto de estudio, podemos mencionar cómo aportan a los formadores y a las organizaciones dedicadas a la formación unos referentes de análisis comunes que hasta entonces no existían. Por otro lado, supone un puente entre la acción y los conocimientos, definiendo así unas cualificaciones profesionales a partir de unos comportamientos

observables y medibles. De esta forma otorgan al aprendiz mayor control y autonomía de su proceso de aprendizaje. En cuanto a los inconvenientes, hemos de tener muy presente que la evaluación por competencias no es puramente formativa. Su fortaleza, y al mismo tiempo su debilidad, se centran en ofrecer una perspectiva atomizada, una normalización objetiva de comportamientos. Esta enumeración estática de roles, tareas y actuaciones, no considera la capacidad de integración y su globalidad para adaptarse a contextos particulares, propios de las investigaciones educativas.

Nuestro estudio se centra en la competencia otorgada por un curso de formación inicial para profesores de español como lengua segunda y extranjera. Tradicionalmente se refiere al mínimo número de acciones formativas que se exige para que un profesor pueda acceder a la enseñanza de manera cualificada y acorde con la política educativa de cada país. Sin embargo, en este estudio denominamos así a toda acción formativa encaminada a sentar los principios básicos de la planificación, el manejo y la evaluación en el aula dirigida especialmente a profesores sin experiencia previa ².

2.1.1. Definición del constructo *competencia*

Como afirma Mertens (1996), bajo el nombre de *competencia* se adscriben multitud de aproximaciones, definiciones y aplicaciones divergentes. Podemos decir que las diversas perspectivas a la hora de definir qué es *competencia* vienen determinadas por su carácter multidimensional. Siguiendo esta perspectiva múltiple hay que atender a las competencias generales de cualquier ser humano: **Saber** (datos, conceptos, conocimientos), **saber hacer** (destrezas, habilidades, métodos de actuación sociales, profesionales y personales), **saber ser** (actitudes, motivaciones, valores, creencias, factores de personalidad que dirigen y condicionan el comportamiento), **saber estar** (comunicación interpersonal y trabajo cooperativo). Es decir, la competencia supone poner en funcionamiento en una situación real y concreta los diferentes saberes para conseguir los objetivos perseguidos.

2. Para muchos, el nuevo plan de Bolonia presenta un contexto muy favorable para la mejora de la formación inicial del profesorado (Coba, 2011). La preocupación de las administraciones por la formación inicial es doble: por la responsabilidad que reside en la formación de los ciudadanos y por su rol de futura empresa contratante de los profesionales de la educación.

Dependiendo del énfasis que se ponga en alguna de las competencias generales anteriormente mencionadas, las definiciones que resultan son más epistémicas, técnicas, personales o interpersonales. Cano (2005) realiza una síntesis clarificadora de las diferentes perspectivas y características de las competencias. Reconoce que hay definiciones con un valor restringido y otras definiciones con un valor más ampliado³. Detrás de cada una de las definiciones acerca de las competencias subyace la primacía que se le otorga a cada uno de los componentes. Un análisis detallado de las diferentes definiciones en su orden cronológico nos aporta una visión cada vez más enriquecedora y dinámica del término (Méndez, 2007). Entre las definiciones más reconocidas acerca de las competencias no pueden faltar las de los autores siguientes:

De Ketele (1996, p. 20):

...la competencia es un conjunto ordenado de capacidades que se ejercen sobre los contenidos de aprendizaje y cuya integración permite resolver los problemas que se plantean dentro de una categoría de situaciones. Se trata de ejecutar una tarea compleja, o un conjunto de tareas más o menos del mismo tipo, dentro de una familia de situaciones.

Pese a ser una de las definiciones más tempranas del término, De Ketele aporta los conceptos fundamentales para entender las competencias: integrar capacidades y contenidos, resolver problemas y familia de situaciones. Alrededor de estos componentes, y de manera integrada, se situarán el resto de las definiciones aportadas por los demás autores. Los recursos movilizados van encaminados a la resolución de tareas complejas insertas en una familia de situaciones. Este carácter disciplinario no debe hacernos pensar que las competencias no se pueden transferir de una familia de situaciones a otras. Baste pensar que para que un niño resuelva un problema de física, no solo moviliza sus conocimientos y capacidades en relación a esa disciplina sino que necesita de los conocimientos y capacidades lingüísticas para entender el enunciado de la pregunta, o de los conocimientos y capacidades lógicas para comprobar si el resultado es acorde con el problema planteado.

3. Para Cano la visión restringida de competencia se centra en el dominio de técnicas y modos de actuación que hay que ejercitar mediante el entrenamiento. Por otro lado, la visión ampliada del término enlaza con la práctica reflexiva del profesional que analiza y decide en cada situación particular antes de movilizar las competencias generales y transversales necesarias.

También exigiría movilizar sus capacidades en la búsqueda de información que le pueda servir de referente a la hora de realizar la tarea.

Philippe Perrenoud (1999, p. 504):

Una competencia es una capacidad de acción eficaz frente a una familia de situaciones; quien llega a dominarla es porque se dispone a la vez de los conocimientos necesarios y de la capacidad de movilizarlos con buen juicio, a su debido tiempo, para definir y solucionar verdaderos problemas.

Perrenoud pone el acento en la acción y en la eficacia a la hora de resolver los problemas. Para llevarlo a cabo es indispensable el buen juicio. Tanto el concepto de “eficacia” como el de “buen juicio” insisten en la importancia de la evaluación y la medida de la calidad a la hora de realizar la tarea, es decir, de la acción emprendida. Incluye Perrenoud el factor tiempo que tanto tiene que ver en la resolución de los problemas. Con frecuencia, uno de los indicadores que demuestran competencia profesional es la planificación y la gestión del tiempo. Para ello es fundamental “definir” previamente los “verdaderos problemas”. Es decir, no cualquier situación o familia de situaciones ayuda a desarrollar competencias sino aquellas que verdaderamente exigen la planificación y la movilización de conocimientos y capacidades para la consecución de un fin. De ese modo, la repetición mecánica de actividades en la clase sin el desarrollo de estrategias por parte de los alumnos, no favorecen el dominio de competencias ni la autonomía de aprendizaje.

Le Boterf (2000, p. 87):

Competencia es la secuencia de acciones que combinan varios conocimientos, un esquema operativo transferible a una familia de situaciones.

Le Boterf, por su parte, incide en la importancia de interiorizar formas de procedimientos transferibles. No se trata, pues, de una simple suma de conocimientos que se pueden aplicar en función del contexto dado a través de una secuencia de acciones. El autor nos habla de un “esquema operativo transferible” refiriéndose así a los procesos y operaciones mentales que participan en el desarrollo profesional. La importancia reside, pues, en saber actuar, de saber encadenar una secuencia de acciones donde cada acto depende del cumplimiento del todo o de parte del resto de los actos (idem, 1995, p.25).

Roegiers (2000, p. 66):

...la competencia es la posibilidad que tiene un individuo de movilizar de manera interiorizada, un conjunto integrado de recursos con el fin de resolver una familia de situaciones.

Para Roegiers la competencia está directamente relacionada con la necesidad de entrar en acción con el fin de resolver una familia de situaciones. El énfasis reside en esta ocasión en la importancia de acotar las situaciones en los que la persona se va a desenvolver. Es decir, se centra sobre todo en las competencias disciplinarias. Aunque parece contradecir en parte el carácter transferible de las competencias, el autor reconoce el carácter “transdisciplinario” cuando existe cercanía entre las familias de situaciones. En estos casos habla de competencias genéricas.

Zabala y Arnau (2007, p. 45):

La competencia ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas con los que se enfrentará a lo largo de su vida. Por tanto, competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales.

La definición de Zabala y Arnau es una de las más completas ya que sabe integrar características esenciales recogidas por los anteriores autores: identificar (el “definir” de Perrenoud), respuesta a los problemas de la vida (“tarea compleja” de De Ketele) intervención eficaz (“acción eficaz” de Perrenoud; “saber actuar” de Le Boterf), movilizar al mismo tiempo y de manera interrelacionada (“movilizar de manera interiorizada un conjunto integrado de recursos” de Roegiers). Por otro lado, menciona cuáles son los componentes a relacionar; actitudes, procedimientos y conceptos. Creemos que el orden en que los clasifica tiene mucho que ver con la importancia que les otorga. En primer lugar los componentes actitudinales, ya que una persona no solo debe saber actuar sino que debe estar dispuesto a hacerlo y a mejorarlo para la próxima ocasión. En segundo lugar, los procedimientos y la formas de movilizar las diferentes acciones, que tiene mucho que ver con los esquemas operativos transferibles de los que hablaba Le Boterf.

Por último, los conocimientos que deben dominarse para poder usarlos adecuadamente en cada familia de situaciones.

Existen competencias básicas o transversales, que son las necesarias para nuestro desarrollo general como individuos y competencias específicas, que vienen condicionadas por el contexto personal y profesional donde nos desenvolvamos. Sin embargo, esto que suele llamarse coloquialmente competencia, son más bien habilidades, capacidades o conocimientos. Las competencias solo se demuestran con la acción, cuando llegamos a movilizar de forma integrada los recursos necesarios para hacer frente una situación problemática concreta. Es decir, los recursos son necesarios para desarrollar la competencia pero la competencia no se asegura con una acumulación de recursos. Las principales características de la competencia, siguiendo a Cano (2005), serían su carácter teórico-práctico, aplicativo, contextualizado, reconstructivo, combinatorio e interactivo⁴.

Abundan los debates acerca de si las competencias se tienen o se aprenden. Lo cierto es que la experiencia nos dicta que los seres humanos nos diferenciamos por la capacidad de aprender y mejorar las capacidades y habilidades que ya poseemos de manera innata o que adquirimos con la práctica y la experiencia. En el apartado siguiente nos centraremos en la competencia aplicada al campo profesional en general, que es lo que más atención ha tenido desde el punto de vista de las investigaciones, por su implicación directa con el desarrollo socioeconómico global.

2.1.2. La competencia profesional.

El concepto de competencia ha venido experimentando multitud de interpretaciones y enfoques con el paso de los tiempos, todo ello influido por la realidad socioeconómica imperante en cada momento y lugar.

4. El carácter teórico-práctico viene referido por la movilización de recursos en acciones concretas. El carácter aplicativo se refiere a la transferibilidad del conocimiento a través de la reflexión, del reconocimiento de familia de situaciones y de la voluntad de transferir. El carácter contextualizado viene impuesto por la realidad de que cada situación es irrepetible, de ahí el carácter reconstructivo ya que no nos podemos limitar a repetir sino a aprender e innovar (Imbernón, 1994). Para que podamos hablar de competencia hay que saber servirse de todos los recursos disponibles y aquí reside su carácter combinatorio. Por último, la adquisición y desarrollo de las competencias han de ser contemplados en la interacción con los demás y con el contexto particular donde se interviene.

Si consideramos que el concepto de competencia tiene que ver con la cualificación profesional y la capacidad individual para integrarse en las organizaciones y adaptarse a los cambios, se podría empezar a situar este modelo a mediados del siglo pasado, fecha en que Gary Becker acuñara el concepto de *capital humano* en 1964¹². Este economista norteamericano dedicó gran parte de su tiempo a estudiar las sociedades del conocimiento y su relación con el sistema económico global. Sería más tarde, en la década de los ochenta, donde el propio Becker (1983, pp. 371-400) hiciera un estudio sociológico sobre este concepto aplicado a la educación. Muchos de sus colegas decidieron ignorar sus teorías y análisis macroeconómicos ya que depositaban gran parte de la responsabilidad del éxito o fracaso económico en algo tan subjetivo como los comportamientos y la interacción entre los propios trabajadores que son los responsables de crear, producir y difundir el conocimiento (Ortegón *et al.* 2013, p. 99):

El conocimiento se crea en las empresas, los laboratorios y las universidades; se difunde por medio de las familias, los centros de educación y los puestos de trabajo y es utilizado para producir bienes y servicios. Si bien antes se consideraba que la prioridad era el desarrollo económico y que luego vendría todo lo demás- educación, vivienda y salud- hoy es completamente diferente ya que la vinculación entre educación y progreso económico es esencial.

Pero el primero en usar el término de competencia profesional fue David McClelland (1973) como reacción a las medidas tradicionales que se empleaban para evaluar el rendimiento de los trabajadores. En su opinión, las pruebas académicas de conocimientos y aptitudes usadas tradicionalmente no eran indicativas del éxito o fracaso en el trabajo. McClelland consideraba que a menudo los resultados de las pruebas estaban sesgados en contra de las minorías, las mujeres y las capas de nivel socioeconómico más bajo.

La aparición en los años ochenta de los diferentes sistemas de competencia profesional por parte de los países desarrollados viene condicionada por las transformaciones profundas del mercado económico globalizado que demanda nuevos modelos de formación y cualificación profesional (Mertens, 1997, pp. 27-39). Esta interrelación se traduce en los diferentes planos del sistema productivo: la estrategia de competitividad, la estrategia de productividad e innovación, la gestión de los recursos humanos y la perspectiva múltiple de los actores sociales. Todo ello exige una revisión

en profundidad de las competencias laborales implicadas. En la medida que se impone el criterio del aprendizaje durante toda la vida (Tuijnman, 1997, pp. 41-46) y el carácter dinámico de las tareas dentro de las empresas, el concepto de competencia se va imponiendo progresivamente al de las titulaciones. El panorama general en España ha exigido la renovación de la formación profesional en cuanto a sus contenidos, planificación, ordenación y, sobre todo, su necesaria conexión con el mundo de la empresa y el mercado laboral (De Andrés, 1997, p. 61). Uno de los mayores esfuerzos realizados en España en este sentido fue la elaboración del Catálogo de Títulos Profesionales para el sector de la Educación y el Repertorio de Certificados de Profesionalidad, para el resto del ámbito laboral entre 1991 y 1993 (Hernández, 1997, p. 116).

En cuanto a la estrategia de competitividad, los parámetros oscilan entre la calidad en el producto y los servicios junto con el bajo costo. Este modelo de *producción depurada* fue liderado por Japón y, muy pronto, imitado por el resto de los países industrializados. Pronto la globalización hizo que fuera muy difícil ser competitivos en un mercado basado exclusivamente en el valor resultante de los productos que cada vez eran más parecidos en precio y calidad. Esto afectó directamente a la industria educativa. Surgió así la necesidad en los noventa de poner el acento de la competitividad en el valor añadido de las tareas realizadas dentro de la organización y en el componente humano. En este sentido, Michael Porter (2008) marcó todo un hito con su teoría de las cinco fuerzas competitivas: la amenaza de entrada de nuevos competidores, la amenaza de posibles productos sustitutos, el poder de negociación de los proveedores, el poder de negociación de los clientes y la rivalidad existentes entre los competidores. Cada empresa educativa descubrirá fuerzas positivas o destructoras en función del sector. Por su parte, existe una nueva amenaza producto de la obsolescencia de la tecnología aplicada al desarrollo profesional (Dubin, 1990, pp. 9-43). Las dualidades tradicionales de pequeñas y medianas empresas frente a las más grandes se desdibujan con una suerte de alianzas, fusiones, circuitos de producción o internacionalización de los productos, todo ello en busca de una mayor competitividad (Ducci, 1997, p. 17). Los avances tecnológicos influyen poderosamente en las ventajas competitivas de cualquier empresa y profesión. En el mundo de la educación, las posibles resistencias naturales al cambio hacen que dichos avances no sean proporcionales a su eficacia en las aulas.

Por lo que respecta a la estrategia de productividad, la principal característica de la nueva competencia laboral viene impulsada por la innovación (Cañibano, 2005, p. 260). Dicha innovación estuvo enfocada en un primer momento hacia el propio sistema de producción. Sin embargo, fue derivando poco a poco en profundos cambios que operaban dentro de la propia organización. Es decir, la innovación fue simplificando las tareas principales de los trabajadores pero, al disponer de más tiempo, tuvieron que adaptarse a la multitarea y a la consideración de tareas periféricas (trabajo en equipo, reducción de jerarquías, control estadístico del proceso de calidad, anticipación de problemas...) lo cual fue de nuevo cambiando la perspectiva de la competencia profesional. El papel de las empresas debe ser el de proporcionar vías y recursos de formación continua para la adquisición de las nuevas habilidades y capacidades técnicas que favorezcan la adaptación a los cambios y mejoras introducidos. Otro factor determinante de la productividad es la satisfacción laboral (Atalaya, 1999). La contribución de la psicología al ámbito de la organización empresarial aporta suficientes datos que respaldan la conexión entre motivación, satisfacción en el desempeño laboral y el aumento de la productividad.

Por último, la nueva gestión de los recursos humanos y la perspectiva múltiple de todos los agentes sociales implicados influyen poderosamente en la perspectiva de la competencia profesional y, por ende, en la productividad. Uno de los principales problemas en la arquitectura social de muchas empresas es la falta de comunicación entre los gestores y el personal laboral a su cargo, así como la desmotivación por participar en los objetivos de la empresa precisamente por no hacer partícipes a trabajadores y representantes sindicales. Esto exige una nueva delimitación de la competencia profesional apoyada en el trabajo en equipo, la capacidad de liderar proyectos y la toma de decisiones. La gestión de los recursos humanos depende en gran medida de la propia cultura organizativa de la empresa, de sus valores, visiones y misiones. Es necesario un cambio que pase por liderar la digitalización, optimizar la diversidad generacional y cultural y potenciar el talento (Ortega, 2015). El nuevo vínculo que conecta con los recursos humanos de la empresa ya no es la lealtad, sino el talento (Luna, 2015). La idea de fidelizar a los trabajadores por su compromiso y alineamiento con la política de la institución está siendo sustituida por el aporte que pueden ofrecer los empleados a mejorar lo establecido. La pregunta que se suele hacer en las entrevistas de trabajo sobre qué

pueden aportar los solicitantes a la propia empresa contratante, sobre cada vez mayor fuerza.

Así pues, no existe un modelo único y homogéneo acerca del desarrollo de las competencias. Dependiendo del enfoque con que lo analicemos, se suelen destacar unos componentes formativos sobre otros. El propio Mertens diferenciaba 4 enfoques o niveles de aplicación del término competencia: enfoque conductista, funcionalista, constructivista y holístico.

El enfoque **conductista** de competencia pone el acento en el desarrollo de modelos de conductas ejemplares, en el cómo se deben realizar tareas concretas. Se propone como objeto de análisis el comportamiento, los atributos y las características de aquellos profesionales que suelen desempeñar su trabajo con eficacia y con una rentabilidad o éxito superior al de otros profesionales que desempeñan la misma función. Se trata de un modelo nacido en los Estados Unidos y es, probablemente, el modelo más frecuente en los entornos empresariales. En un principio, los trabajos se centraron en identificar aquellos atributos que permitieran el desempeño excelente de directivos y gerentes. Como afirma Boyatzis (1982) las competencias así vistas son las características de fondo de un individuo que guarda una relación causal con el desempeño efectivo o superior en el puesto.

El modelo **funcionalista**, entiende la competencia como el conjunto de habilidades y conocimientos que se requieren para el desempeño de determinadas tareas, a partir de un análisis detallado de los requisitos que dichas tareas implican. Es un modelo desarrollado en Inglaterra y que está basado, no en el cómo hacer un trabajo sino en los resultados esperados, predecibles. Las evidencias que este tipo de enfoque exige, suelen ser de productos, de desempeño y de conocimientos (Anthanasou y Gonczi, 1996, p. 265):

Quienes prefieren este enfoque, tienden a considerar que el currículo tiene relación directa con las funciones y tareas especificadas en las normas de competencia de la ocupación. Este enfoque ha sido adoptado por muchas de las primeras industrias británicas y australianas que desarrollaron normas de competencia.

El modelo **constructivista** da primacía al contexto donde debe desarrollarse la competencia y a las personas que participan de él. El problema principal es que los

cambios que operan en los contextos son continuos y por ello, una de las características principales de las organizaciones debe ser su flexibilidad y adaptabilidad. En este sentido, la competencia no existe previamente por sí sola, sino que aparece cuando el sujeto pone en funcionamiento acciones para un contexto concreto y los demás consideran dichas acciones como adecuadas y pertinentes. Es decir, implican unos procesos de transacción e interacción continuos.

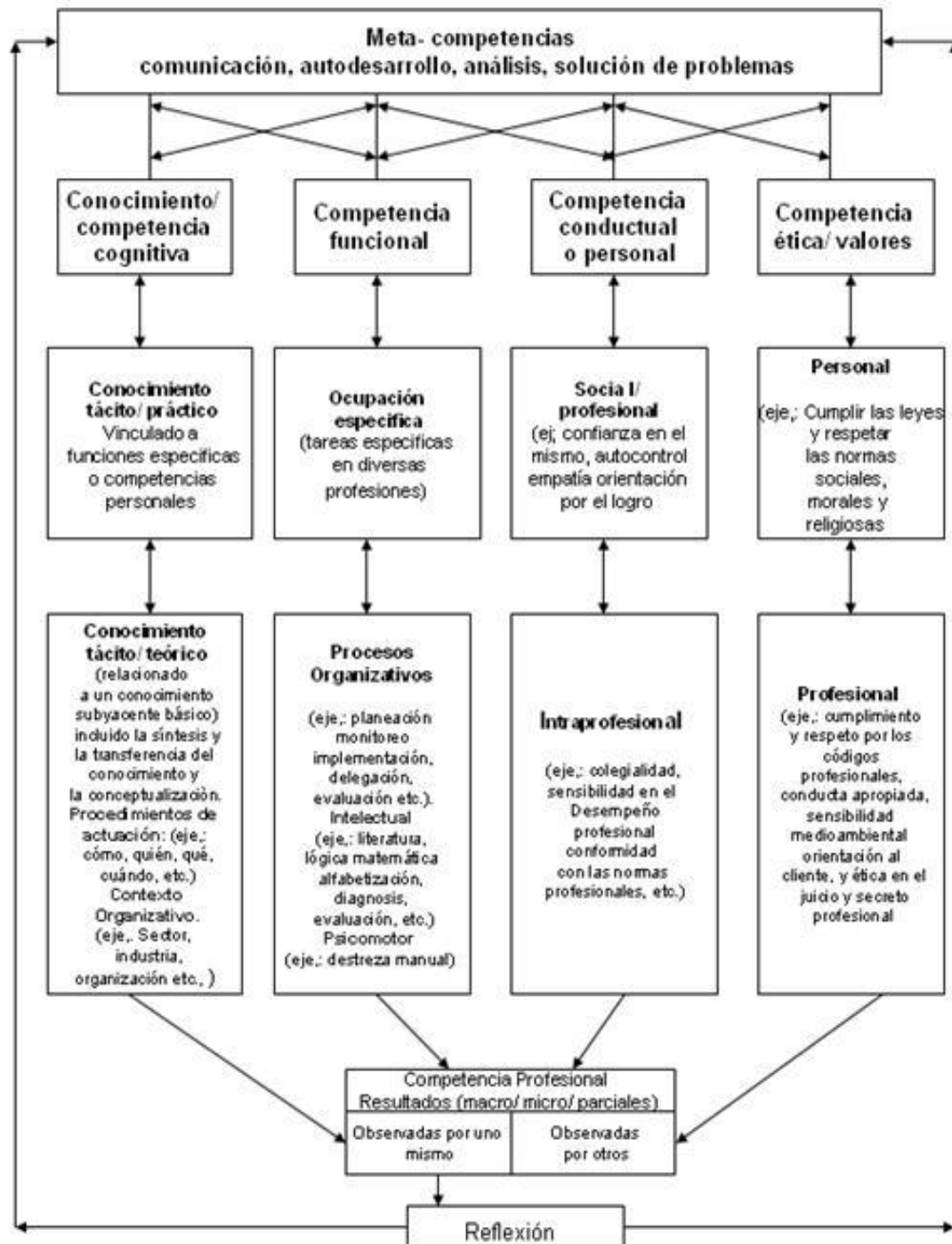
Existe, pues, una estrategia general de cada empresa, que debe hacerse extensible a los empleados, para que a partir de su conocimiento puedan ser autónomos y tomar decisiones coherentes y conseguir los objetivos propuestos. Este modelo considera que no basta con confiar solamente en los procedimientos sino que hay que potenciar las capacidades del trabajador para tomar la iniciativa y comprometerse con la calidad de sus servicios (Bonnefoy, 2007, p. 55):

Es decir, este método rechaza el desfase entre construcción de la competencia y de la norma por un lado y por el otro, la implementación de una estrategia de capacitación. Construye la competencia no sólo a partir de la función que nace del mercado, sino que concede igual importancia a la persona, a sus objetivos y posibilidades.

Por último, para el modelo **integrado u holístico**, competente es aquel profesional que posee los atributos necesarios (en términos de conocimientos, valores, actitudes y habilidades) y que sabe aplicarlos correctamente en el contexto de trabajo en el que se desenvuelve y de acuerdo con la norma apropiada. Se trata de un modelo que recoge, en parte, pautas de los modelos anteriores ya que conecta atributos y contexto laboral.

Por otro lado, también concreta y relaciona las competencias generales con las meta-competencias, que pueden ser perfectamente aplicables a otras situaciones laborales y tipología de tareas. El siguiente cuadro de Cheetham (1996) recoge la integración de las distintas competencias y meta-competencias a las que nos hemos referido.

Figura 1: Modelo provisional de meta-competencias con los componentes esenciales.



Para llegar a delimitar con cierta precisión el término de competencia profesional, se deben deslindar los diferentes apartados a los que puede hacer alusión y, sobre todo, la interrelación que se establece entre ellos. Se trata de un modelo dinámico que, en esencia, se centra en el plano de la acción y que, en el cuadro de Cheetham, viene representado

por las diferentes flechas que relacionan a cada uno de los componentes. Las meta-competencias son aquellas generales que afectan a cualquier actividad del ser humano y, por tanto, a las competencias esenciales: cognitiva, funcional, conductual y ética que inciden a través de conocimientos específicos, habilidades particulares, actitudes adecuadas y valores éticos sobre la competencia profesional.

Los resultados de movilizar las diferentes competencias en situaciones concretas de la actividad profesional, que sean observados de forma consciente por uno mismo, promoverán la reflexión de las competencias implicadas, de su grado de dominio y de posibles intervenciones posteriores para mejorarlas. La interrelación bidireccional de las flechas indica que el ejercicio concreto de competencias particulares puede conducir a la mejora de las competencias generales y de las metacompetencias. Y, por otro lado, la reflexión sobre las metacompetencias y su repercusión en las competencias generales, puede mejorar el ejercicio de las competencias particulares en situaciones concretas del desempeño laboral.

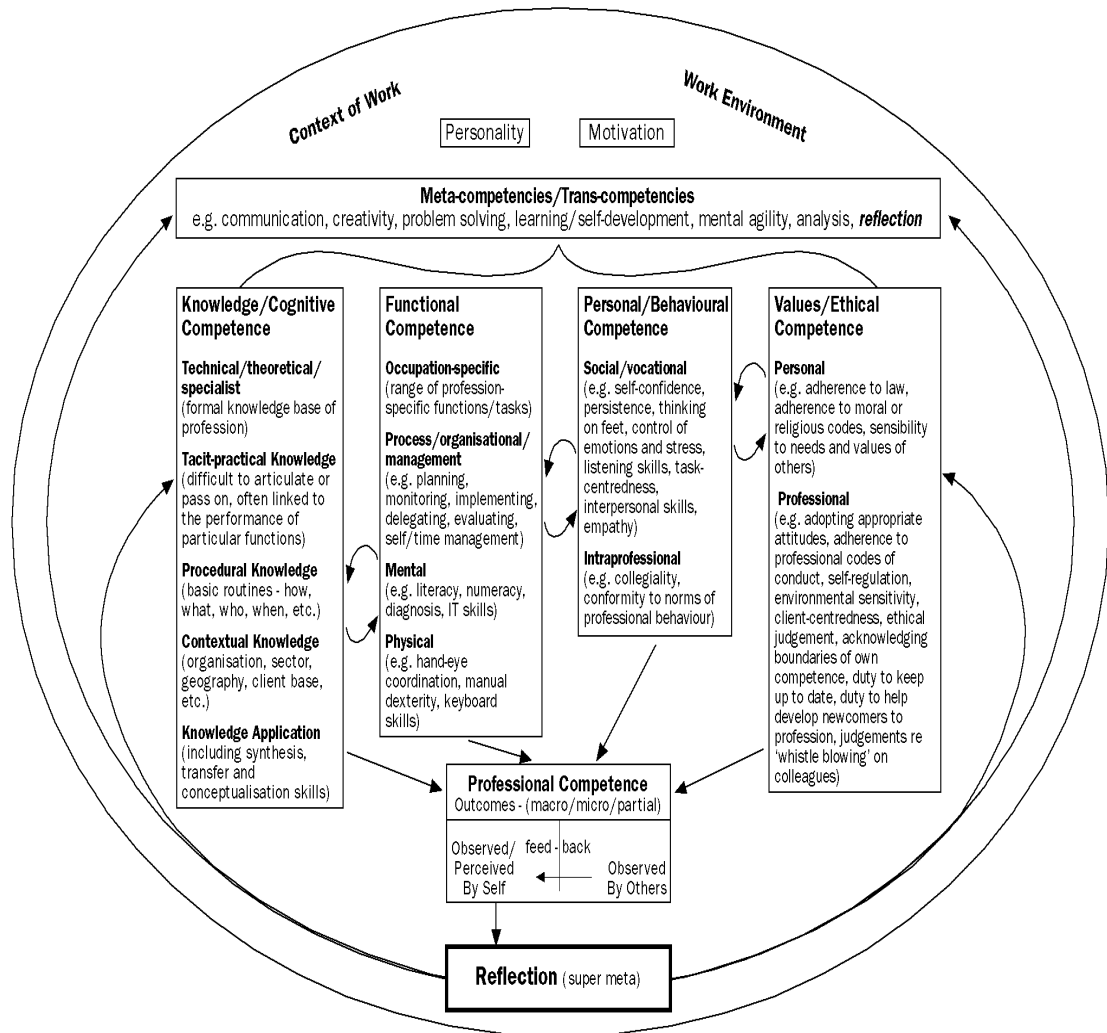
En 1998, los propios autores revisaron su modelo contando con personas representativas de los diferentes ámbitos que conforman una profesión. Gracias a sus aportaciones se incluyeron cuatro modificaciones básicas. En primer lugar establecieron una distinción entre contexto y entorno laborales. Para los autores el contexto laboral se refiere a la situación particular donde al trabajador o aprendiz se le exige actuar, mientras que el entorno hace mención de las condiciones físicas, sociales y culturales que rodean a un individuo en su trabajo. Una segunda modificación fue acotar algo más la definición anterior tan vaga de meta-competencia. En esta ocasión meta-competencia se refiere a aquellas que están por encima del resto de las competencias y que afecta a su desarrollo.

Los autores aprovechan para mencionar las supercompetencias que no llegan a afectar al desarrollo de otras competencias. La tercera modificación es considerar la reflexión como una meta-competencia que afecta a todo el modelo de competencias profesionales. Por último, destacan cómo la motivación y la personalidad tienen un fuerte impacto en el desarrollo de las competencias.

Figura 2: Modelo revisado de competencias profesionales

Figure 6

Revised model of professional competence



Unos años después, Chivers (2001: 1) demostró que las vías de aprendizaje informal pueden llegar a ser decisivas para una mejora sustancial de la competencia profesional, aunque hasta ese momento poca atención se le había prestado:

Although many professionals can identify learning from reflection on practice, they are often equally or more aware of other informal methods of learning, which have not received nearly so much attention from researchers and practitioners in the field of initial or continuing professional development. These methods have been identified and classified by Cheetham and Chivers to form the acronym PROFESSIONAL, as follows:

P Practice and Repetition
R Reflection
O Observation and Copying
F Feedback
E Extra-Occupational Transfer
S Stretching Activities
S Switching Perspectives
I Interaction with Coaches, Mentors, etc.
O Osmosis – Unconscious Absorption
N Neurological/Psychological Devices or Techniques
A Articulation
L Liaison/Collaboration

La Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1999) estableció una relación más directa entre competencia y entorno profesional. El entonces secretario general, Kofi Annan, reconoció que las competencias serían una eficaz herramienta para asegurar altos niveles de rendimiento y excelencia en la gestión. Se refería a una suerte de aptitudes, atributos y comportamientos pero sin concretar en qué podían consistir.

En España, el Instituto Nacional de Cualificaciones (INCUAL), organismo independiente asesor del Consejo General de Formación Profesional, recoge una definición oficial de competencia profesional:

La Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las cualificaciones y la formación profesional define la competencia profesional como *El conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo.*

La competencia profesional comprende un conjunto de capacidades de diferente naturaleza que permiten conseguir un resultado. Esta competencia está vinculada al desempeño profesional, no es independiente del contexto y expresa los requerimientos humanos valorados en la relación hombre-trabajo.

Gracias a dicha definición se puede definir el término *cualificación profesional* como el conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación y a través de la propia experiencia laboral. Una persona cualificada será una persona preparada para desarrollar con éxito un determinado trabajo por poseer las competencias profesionales adecuadas al contexto laboral donde se desenvuelve. En esta línea surge el Sistema

Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional que se encarga de ordenar un sistema integral de formación profesional, cualificaciones y acreditación para dar respuesta a las demandas sociales y económicas nacionales e internacionales. El surgimiento de la competencia profesional marca un camino intermedio entre la formación y el sistema productivo¹³. Se trata de acortar distancias entre la teoría aprendida en los sistemas de formación y la aplicabilidad posterior en situaciones de inmersión laboral.

Para comprender todo ello, se hace preciso un sistema de estandarización que establezca las competencias que han de ponerse en funcionamiento para el desarrollo satisfactorio de una actividad laboral en un ámbito concreto. Esto contribuye a hacer más transparente y eficaz el sistema productivo general, ayuda a los propios trabajadores a saber qué se espera de ellos en el desarrollo de cualquier profesión y a conocer sus fortalezas y debilidades, así como las oportunidades de desarrollo, y permite a los coordinadores de personal y de Recursos Humanos involucrar a los empleados en la visión general de la empresa, a motivarlos para la consecución conjunta de unos objetivos comunes y a evaluar su desempeño laboral con unos criterios compartidos.

Entre las especificaciones de los estándares de competencia profesional han de mencionarse:

- los logros que desean alcanzarse.
- los recursos que se deben movilizar.
- los diferentes escenarios, contextos, instrumentos y equipos de trabajo.
- el comportamiento y actitudes propios del desempeño.
- las evidencias que certifiquen el grado de dominio de la competencia.

La comunicación dentro de la empresa se convierte en una poderosa herramienta al servicio de la mejora de la productividad y de la movilización de las redes de trabajo en contextos muy variados. Comunicar implica saber qué se espera de la actuación profesional, ayudar a que se cumplan los objetivos, informar sobre los logros obtenidos, asesorar para la mejora de la competencia profesional y preocuparse por la satisfacción personal de los trabajadores atendiendo, en lo posible, las necesidades que vayan apareciendo. Esta forma de proceder dentro de la empresa fue extendiéndose a cualquier

ámbito institucional. Por otro lado, también repercutió en el diseño de los programas formativos de capacitación. En definitiva, la tradicional separación entre la formación técnico-profesional y la educación formal se fue estrechando para encontrar grandes similitudes que permitieran extraer consecuencias y beneficios para los respectivos ámbitos formativos. Navío⁵ (2005) pensaba que esto se debía a un cambio en la visión del trabajo y que el término competencia pasaba a un segundo plano incorporando la idea de cualificación. Mientras la cualificación se entendía como las capacidades potenciales que el profesor tenía de poder desarrollar las tareas requeridas, la competencia se refería al desarrollo exitoso de dichas tareas en situaciones concretas y experimentadas. Más adelante veremos si es posible delimitar una competencia exclusivamente docente.

2.1.3. La competencia docente.

Podemos situar a finales de los setenta y principios de los ochenta los estudios que relacionan las competencias con el ámbito educativo. Uno de los autores que más han establecido esta relación ha sido Perrenoud (2004), entendiendo por competencia la capacidad de movilizar determinados recursos cognitivos para hacer frente a una determinada situación. Así llegó a delimitar pormenorizadamente diez dominios de competencias claves en la formación continua del profesorado, que muy bien podrían ser aplicables a la formación inicial. El trabajo de Perrenoud consistió en establecer una relación entre las competencias delimitadas, los problemas y tareas a las que se podían aplicar y, por último, los recursos cognitivos (conocimientos, habilidades, técnicas, actitudes) que dichas competencias ponían en funcionamiento. Es decir, Perrenoud deja claro que las competencias no son conocimientos, ni habilidades, ni técnicas ni actitudes en sí mismos, confusión que había sido muy generalizada en estudios anteriores. Las competencias movilizan estos recursos cognitivos en situaciones únicas e irrepetibles y suelen agruparse por analogía para permitir proceder a su estudio. Pero, en su opinión, parece probado que las competencias básicas suelen enriquecerse con la formación y el desarrollo de otras competencias.

5. La propuesta de Navío (2005) es integradora. Es sobre las bases adquiridas dentro de toda formación inicial donde se construye la formación continua. Ya que ni las capacidades ni las competencias son constructos estáticos, el valor de la formación continua es clave para el desarrollo de la cualificación.

Otro modelo de competencia docente es el procedente del mundo anglosajón basado en objetivos y estándares profesionales. Escudero (2008, p. 3) señala su estrecha relación con:

La urgencia por los resultados, la elevación de los niveles, la evaluación y el control de la educación por parte de los Estados en el contexto de la globalización competitiva y la primacía de las demandas del mercado...

Para el autor, la lógica de las actuales reformas educativas se asienta en dos premisas básicas: por un lado, la necesidad de garantizar una educación justa y equitativa que contribuya al bienestar social y, por otro lado, la búsqueda de la excelencia formativa sometida a los imperativos del mercado, a la economía globalizada y competitiva, a un espacio educativo convergente a nivel mundial. Como todas las reformas de urgencia, las competencias se están aplicando en el ámbito formativo, aunque muy poco sabemos de sus significados, usos e implicaciones.

Si bien hemos ido comprobando hasta ahora la dificultad de delimitar el término de competencia en general, la labor resulta ingente al intentar aplicarla a la compleja realidad de la formación docente. Marta Souto (2009, p. 23) nos insta a una reflexión acerca de las numerosas interrelaciones que se producen:

Son componentes muy diversos de la formación que incluyen lo socio-histórico, las tradiciones, los saberes, las prácticas, lo espacial, la temporalidad, los recursos, lo técnico- instrumental, lo curricular, los espacios de lo grupal, del sujeto, lo intersubjetivo, lo institucional. El campo de la formación está atravesado también por lo político, lo ideológico, lo económico, lo social y también por componentes de lo psíquico, conscientes e inconscientes. Lo psíquico en los espacios subjetivos, intersubjetivos, grupales, institucionales y aún sociales.

Para intentar salvar esta maraña de interrelaciones que conforman un mundo dinámico y difícil de aprehender, la autora propone la idea de *dispositivo* frente a la más predeterminada y usada en la formación docente de *técnicas*. En la formación es muy frecuente simplificar muchos de los factores que han sido mencionados anteriormente y ofrecer al futuro docente un espacio más homogéneo y predecible, donde se puedan anticipar los problemas y buscar soluciones con anterioridad. La autora incide sobre la

necesidad de desarrollar en el docente un esquema móvil de interiorización mental basado más en dispositivos que en técnicas. Mientras una técnica se repite, se aplica de manera casi idéntica en situaciones distintas, el dispositivo es una invención del propio docente o formador que va configurando en función de las demandas planteadas por la interacción y la propia situación. Podríamos decir que la técnica es externa al proceso y los participantes, es como un molde que se aplica para llegar a un claro objetivo, mientras que el dispositivo depende también de la interrelación con los alumnos y se ve influido por ellos. Pensar en dispositivos es otorgar a los profesores en formación la capacidad de generar y crear, de controlar su propio proceso de formación adaptándose a sus propias características, creencias, conocimientos, habilidades y estilos de enseñanza.

Pretender que existen rasgos exclusivos y caracterizadores de una competencia docente frente al resto de las competencias desarrolladas en otros ámbitos como el laboral, es una premisa confusa y condenada al fracaso. Pero partiendo de la base de que lo educativo tiene sus propias peculiaridades y que toda competencia depende del contexto donde se pretendan desarrollar, sí debemos concretar qué vamos a considerar como competencia docente en la presente investigación. Para ello, nos basamos en el enfoque que propone Pavié (2011, pp. 67-80) para una posible definición de la competencia profesional docente como:

(...) aquel grupo de conocimientos, técnicas de enseñanza y rasgos personales que, mediante su aplicación y transferencia oportuna, le permite al profesor mejorar la calidad del aprendizaje de sus alumnos en un ámbito específico del saber.

Pavié (2007, pp. 7-17) hace una síntesis caracterizadora de las posibles competencias docentes que no pretende ser universal, definitiva ni cerrada pero que resulta clarificadora para delimitar el campo de análisis objeto de investigación:

- a. La competencia es una combinación de elementos integrados (conocimientos, destrezas, habilidades y capacidades) que se ponen en funcionamiento en contextos concretos de actuación gracias a una serie de atributos personales.
- b. La competencia se puede educar y contribuye a desarrollar la comprensión cognitiva tanto en su vertiente teórica como en la actuación práctica de la actividad docente. En este sentido, se entiende al profesor como profesional reflexivo capaz de comprender los significados inherentes al desempeño de sus funciones docentes

y con suficiente autonomía para mejorar. Esta característica de la competencia docente está directamente en consonancia con los objetivos generales de los cursos FELE, objeto de estudio.

- c. La competencia tiene una concepción eminentemente dinámica derivada de la secuencia no predecible de actuaciones en el aula adecuadas a cada uno de los momentos. A este respecto la idea de experiencia está directamente unida a la capacidad de desarrollo de la competencia.
- d. La competencia exige que los profesores en formación inicial estén en disposición de elegir adecuadamente de todos sus recursos disponibles aquellos que mejor se adapten a la consecución de los objetivos propuestos y llegar a obtener resultados satisfactorios.
- e. Debido al componente multidimensional y complejo de la actividad docente, la competencia exige un ámbito real de ejecución y puesta en práctica de los conocimientos adquiridos con anterioridad, para llegar a adquirir así un cierto sistema operativo. Esto no sería nada útil si el profesor en formación no se sintiera capaz de transferirlo a otras situaciones posibles (Le Boterf, 2000).
- f. La competencia favorece la preparación de personas polivalentes con una formación integral, capaces de desempeñar eficazmente diferentes funciones dentro de las organizaciones donde imparten clases (Barba *et al.* 2007). Este es precisamente uno de los aspectos que menos se trabaja durante los cursos de formación de profesores pero que más puede afectar a la selección del profesorado y a la capacidad para mantenerse en su puesto por la satisfacción y las expectativas que la organización depositan en ellos.
- g. La adquisición de todo lo mencionado anteriormente escapa, con frecuencia, a las acciones intencionadas y sistemáticas que pretenden poner en funcionamiento las acciones formativas, sobre todo si se asume la importancia de la formación informal (Navío, 2005). La evaluación iría directamente ligada al contexto de aplicación en un momento y lugar precisos. Lo que nos ha funcionado una vez no siempre nos va a funcionar, ni siquiera aplicado al mismo grupo. Habrá que tener muy en cuenta cuáles son las normas de desempeño y actuación que de manera operativa define cada organización. Esto permite que un grupo de profesores puedan conducir su actuación hacia unos objetivos comunes, pero respetando, al mismo tiempo, sus estilos docentes. También posibilita que distintos profesores que imparten clases al

mismo grupo, puedan llegar a acuerdos con más facilidad para planificar, impartir y evaluar sus clases.

- h. Como consecuencia de lo anterior, la evaluación no solo se centra en los resultados al final de un proceso, sino que se nutre de un componente formativo y continuo que tiene en cuenta el aprendizaje del alumno y la mejora de la propia actuación docente. Todo ello debe ir acorde con los estándares de desempeño y normas de competencia fijados por la organización. A este respecto surge la idea de la innovación permanente (Monclús, 2000) y la formación continua aplicadas y derivadas de la práctica profesional.

De todo lo anteriormente expuesto se deduce que la competencia no es una característica del trabajo en sí desempeñado sino de la persona que lo ejecuta eficazmente (Pavié, 2011, p. 71):

Por esto, las competencias no se adquieren en una etapa de formación inicial y se aplican sin más, sino que se crean y se recrean continuamente en la práctica profesional, y además de todo lo anterior, contienen un fuerte componente reflexivo y ético relacionado con la ejecución profesional a la que se vincula.

La idea de adquirir experiencia es fundamental, como hemos señalado, para el desarrollo de la competencia docente, pero la experiencia no lleva directamente al conocimiento, incluso puede conducir a la rutina en la aplicación de determinadas técnicas sin tener en cuenta el contexto singular e irrepetible de aprendizaje. Debe ir, pues, acompañada de la reflexión sobre la acción (Vez, 2001: 421). Para este autor, la idea de que básicamente se aprende con la experiencia en el contexto particular de trabajo, es algo admitido por la gran mayoría de los profesionales que se dedican a la formación inicial del profesorado.

Zabala y Arnau (2007) resumen todo lo mencionado hasta ahora acerca de las competencias docentes en once ideas clave, las características principales de cómo aprender y enseñar competencias que muy bien podrían servir de colofón para este apartado de competencias docentes. Debido a su importancia sobre otros autores, iremos deteniéndonos en cada uno de ellas y proponiendo ejemplos ilustrativos y reales extraídos de nuestra propia experiencia como formador de profesores.

“Idea clave 1. “Competencia” como resultado de la necesidad de superar el aprendizaje memorístico de conocimientos, concepción muy anclada en nuestro entorno.”

Esta primera idea nos informa sobre el profundo anclaje de la herencia educativa del pasado, basada en la memorización y transmisión de conocimientos, que aún pervive en la educación actual. Pese a que las investigaciones sobre adquisición y aprendizaje han avanzado mucho, que los manuales de clase parecen adaptados a la nueva realidad socioeconómica y a la diversidad de estilos de aprendizaje, que las nuevas tecnologías invaden el aula, con frecuencia el papel del alumno sigue estando relegado a un segundo plano de mero receptor del conocimiento. Cuando preguntamos, en las entrevistas a profesores que desean hacer el curso de formación inicial FELE objeto de investigación, qué es para ellos ser un buen profesor, una importante mayoría contesta: alguien experto en la materia y que explica bien. El aprendizaje y enseñanza por competencias se convierte en un método de posible superación de esta situación que afecta a todos los órdenes de la vida.

“Idea clave 2. Las competencias deben identificar lo que necesita una persona para dar respuesta a problemas que se plantean en diferentes ámbitos de la vida mediante acciones que implican componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales.”

Zabala traslada con esta segunda idea clave uno de los significados más extendidos de competencia en el mundo laboral para aplicarlo al contexto educativo. En el aula suelen producirse multitud de situaciones complejas y el docente ha de estar capacitado para dar una respuesta de manera inmediata. Para ello, debe saber analizar la situación, disponer de muchas opciones de actuación posibles, saber elegir la adecuada al contexto particular de la clase, saber cómo llevarla a cabo y, todo ello, de manera reflexiva e interrelacionada. A modo de ejemplo, y extrayendo conclusiones de la experiencia en la observación de clases de profesores con experiencia y profesores en formación inicial, podríamos poner el siguiente caso: “En una clase de español como lengua segunda y extranjera (LSE) donde hay un grupo cohesionado y motivado por el aprendizaje, un alumno hace una pregunta de gramática que el profesor no llevaba planeada.” ¿Qué diferenciaría a un profesor que actúa de manera competente frente a un profesor que lo hace de forma incompetente?

Una actuación competente se caracteriza por: analizar rápidamente la situación (quién hace la pregunta, si tiene que ver con los objetivos de la clase, de cuánto tiempo dispone, qué interés tiene la pregunta para el resto de la clase, si cree que está dentro del nivel de aprendizaje...); disponer de muchas opciones posibles (responder la pregunta, formular la pregunta a los demás alumnos, posponer la respuesta para otro momento de la clase u otro día...); saber elegir la opción adecuada en cada momento (decide responder brevemente y promete tratar la respuesta con más profundidad en otro momento para no desviarse del objetivo de la clase); saber actuar de manera adecuada (valora muy positivamente el interés del alumno y el de la pregunta formulada, pone un dibujo en la pizarra que pretende describir cognitivamente la respuesta, pregunta a los demás si desean conocer con más profundidad la respuesta y en caso afirmativo promete incorporarla adecuadamente en una futura planificación); reflexionar sobre lo ocurrido (usa su diario de clase, medita si hizo lo correcto, consulta con los compañeros para cotejar su experiencia y se propone una línea de actuación para la próxima vez que le ocurra algo parecido).

Una actuación incompetente se caracteriza por: la merma de la capacidad de análisis por la situación imprevista (se queda en silencio mirando al alumno y al resto de la clase dubitativo o bloqueado); no disponer de opciones y por tanto no tiene elección (es la primera vez que le ocurre algo parecido o bien ya le ocurrió en otra ocasión pero no reflexionó sobre cómo podría haberlo solucionado o anticipado el problema); actuar de manera inadecuada (ignora al alumno y sigue con la clase, le dice que no le vuelva a interrumpir y se enfada o bien le remarca que lo que pregunta no es importante); no reflexionar sobre lo ocurrido (termina la clase esperando que no le vuelva a surgir una situación igual o piensa que él no ha tenido ningún problema sino que el alumno quiere boicotear la clase).

“Idea clave 3. Competencias y conocimientos no son antagónicos, ya que cualquier competencia implica conocimientos, habilidades y actitudes.”

Los debates reduccionistas acerca de la enseñanza tradicional y enseñanza renovada han llegado a rechazar el conocimiento o la capacidad de memorizar por considerarlas prototípicas del pasado educativo. Del mismo modo, muchos profesores rechazan la teoría en sus clases por temor a ser considerados por los alumnos y sus propios colegas

como aburridos, anticuados o incompetentes. Sin embargo, todos los autores citados hasta ahora incluyen, en sus descripciones sobre la competencia, los conocimientos integrados con otros componentes como las habilidades y las actitudes.

Podríamos citar numerosos ejemplos de profesores en formación que dudan a la hora de llevar a clase ejercicios que nos recuerdan a las clases tradicionales, como es el caso de los dictados. Nosotros les formulamos la siguiente pregunta: ¿En la vida fuera del aula se hacen dictados? A ellos les cuesta responder que sí, pero lo cierto es que en la vida se hacen continuamente dictados (cuando anotamos el número de teléfono o el correo electrónico de alguien, la lista de la compra que nos encargan, una receta de comida que nos recomiendan...) Precisamente, esos son los dictados que deberíamos reproducir en las clases para que los alumnos extranjeros puedan resolver tareas de la vida. La competencia es vista, así, como la integración de la teoría y la práctica.

“Idea clave 4. Las competencias que deben trabajarse en educación son aquellas que pueden contribuir al desarrollo de la personalidad en todos los ámbitos de la vida.”

Efectivamente, el fin último de la educación es el desarrollo pleno de la persona. La gran cantidad de tiempo que se invierte en la formación formal, informal y no formal de las personas debe ir encaminada a educar a los ciudadanos en democracia, respeto por la diversidad y compromiso con el progreso social globalizado. Sin embargo, esta idea comúnmente aceptada y promulgada por los organismos internacionales no llega a calar en el funcionamiento interno educativo y puede llegar a parecer utópica. Por todo ello, a la educación se le culpa de una gran parte de los problemas y responsabilidades sociales que antes no tenía (Guzmán y Marín, 2011, p. 153).

Se trata de incorporar las voces de todos los actores implicados (legisladores, expertos educativos, coordinadores de centros, profesores, alumnos, padres y el resto de agentes sociales) pero, como cabe esperar, a veces resulta una tarea infructuosa. No es nada extraño escuchar las quejas de profesores ante un acto de indisciplina en la clase desentendiéndose de posibles responsabilidades y culpando de ello a los padres.

“Idea clave 5. Las competencias escolares deben abarcar el ámbito social, interpersonal, personal y profesional.”

Esta idea clave viene derivada de los diversos ámbitos de la vida en los que se debe desenvolver con competencia el ser humano. Del mismo modo que hablamos de competencias generales podríamos hablar de ámbitos generales de actuación. Podríamos añadir el ámbito académico ya que es uno de los más comunes, que más dedicación exige y que nos ayuda a prepararnos para todos los demás. El aula es un universo social en el que rigen sus propias reglas. En el colegio aprendemos a convivir intentando colaborar activamente en la mejora de la clase. Aprendemos a interactuar con compañeros y profesores, a desarrollar nuestras aptitudes y actitudes y, sobre todo, a prepararnos para nuestro desarrollo profesional colaborando así en el crecimiento socioeconómico global. Tal vez por eso, existe una tendencia generalizada en todos los países desarrollados a extender el período de escolarización obligatoria.

Una de las claves para la evaluación de cualquier sistema educativo es el índice de abandono de los estudios a edades tempranas. Según los datos de abril de 2014 publicados por la oficina de estadística comunitaria Eurostat, España lidera el ranking de abandono, tras superar a Malta y Portugal, pese a haber mejorado sensiblemente respecto a 2011 y 2012. En la lucha constante por evitar este abandono escolar, la tendencia generalizada en todos los países es alargar la etapa de educación obligatoria, entre los 6 y los 16 años, tal y como demuestra un estudio de Eurydice⁶ sobre la duración de la educación obligatoria en Europa. Dicho análisis longitudinal abarca un período de 30 años, desde 1981 a 2011.

“Idea clave 6. El aprendizaje de una competencia no puede ser mecánico porque competencia es igual a grado máximo de significatividad y funcionalidad.”

Del mismo modo que una situación concreta donde se demuestra el grado de competencia a través de la acción y la integración de los conocimientos, habilidades y actitudes es irreplicable y única, no podemos pensar que su aprendizaje proceda de la repetición mecánica. Debemos favorecer el aprendizaje significativo y funcional por estar directamente relacionado con la persona que aprende.

⁶ La **Red Eurydice** tiene como misión analizar y ofrecer información sobre los sistemas y políticas educativas europeas. La componen 37 unidades nacionales con base en los 33 países participantes en el programa de Aprendizaje Permanente de la UE (Estados miembros de la UE, países de la AELC, Croacia y Turquía). Su coordinación y gestión corre a cargo de la Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, con sede en Bruselas, que elabora la versión preliminar de las publicaciones y bases de datos de la red.

Entre las condiciones que facilitan este tipo de aprendizaje podemos citar: partir de los conocimientos previos del alumno, establecer relaciones estrechas entre dichos conocimientos y los nuevos contenidos, adaptarlos a la zona de desarrollo próximo del alumno de modo que se convierta en un reto alcanzable, crear un clima afectivo que reduzca el estrés y el miedo al error, conectar los nuevos conocimientos con los intereses y necesidades de los alumnos, favorecer el desarrollo de la autoestima y la creatividad y aprender a aprender a través de la reflexión y el control del propio aprendizaje.

“Idea clave 7. Enseñar competencias implica utilizar formas de enseñanza consistentes en dar respuestas a situaciones, conflictos y problemas cercanos a la vida real, en un complejo proceso de construcción personal con ejercitaciones de progresiva dificultad y ayudas contingentes según las características diferenciales del alumnado.”

Relacionar el aula con la vida puede ser una de las claves en el proceso educativo de enseñanza por competencias. Sin embargo, muchos de los contenidos curriculares siguen estando diseñados en forma de listados de conocimientos bajo un supuesto orden de dificultad. Para que se puedan sistematizar y poner en funcionamiento los esquemas de actuación que reproduzcan las situaciones que operan fuera del aula, se hace preciso un plan curricular basado en tareas significativas⁷ (Nunan, 1989) y complejas que fomenten una interacción genuina y un aprendizaje colaborativo en el aula.

El diseño de las actividades debe conducir progresivamente a la autonomía de actuación por parte de los alumnos. Para ello se necesita partir de los conocimientos previos de los alumnos y seleccionar modelos apropiados para que se pueda hacer un análisis compartido acerca de los recursos necesarios. En esta fase es fundamental aclarar qué esperamos de los alumnos y motivarlos para que deseen hacerlo. En la siguiente fase deben aparecer actividades que permitan una ejercitación progresiva para el dominio de los componentes. El profesor atenderá las necesidades individuales y procurará ceder cada vez mayor autonomía de actuación.

7. Nunan (1989, pág.10) define la tarea como *una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma.*

Finalmente, se proponen tareas significativas y funcionales donde los alumnos puedan integrar todo lo aprendido en esta y otras clases y aquello que lo identifica y que sea eficaz en la resolución de la tarea propuesta. Aunque la evaluación auténtica estará a lo largo de todo el proceso, será en la ejecución de la tarea final donde podamos evaluar la competencia de los alumnos.

“Idea clave 8. La fundamentación de las competencias no deriva de los diferentes saberes científicos, sino que es claramente metadisciplinar.”

La nueva consideración de las competencias exige un papel diferente de todos los participantes en el proceso de aprendizaje y enseñanza. Se trata de un modelo globalizador donde cada parte (carácter disciplinar) cobra sentido por un todo y nada se debe considerar de forma aislada. El profesor ha de relacionar su asignatura con el resto de asignaturas, con las materias ya aprendidas en cursos anteriores y las que se verán en los cursos siguientes, (carácter interdisciplinar), con el objetivo general de fomentar la autonomía de los alumnos y la actitud necesaria para reflexionar sobre cómo actuar y qué pueden aportar a la vida del aula, del centro y de la sociedad en general (carácter metadisciplinar).⁸

“Idea clave 9. Se requiere un área específica para todos los componentes de carácter metadisciplinar y al tiempo el aprendizaje sistemático en todas las otras áreas.”

Los componentes de carácter metadisciplinar no forman parte de los contenidos curriculares de una materia en particular. Sin embargo, han de ser debidamente identificados (no aislados) para analizar sus características dentro del propio individuo, las repercusiones en la ejecución eficaz de las tareas, y permitir así, con su práctica sistemática, su incorporación al desarrollo de la competencia.

Idea clave 10. No existe una metodología propia para su enseñanza, pero sí condiciones metodológicas generales como que su enseñanza ha de tener un enfoque globalizador.

8. La atención se desvía de los contenidos al alumnado, de las verdades inamovibles a la resolución de problemas en contextos reales y cercanos, de la teoría al margen de la práctica a la teoría vinculada a su práctica, de las áreas o materias aisladas al currículum integrado, de los departamentos didácticos a los proyectos educativos, de las aulas cerradas a la docencia compartida y a las comunidades de aprendizaje.

El sistema de aprendizaje y enseñanza es tan complejo e influido por tantas variables personales y contextuales que resultaría una tarea demasiado reduccionista pensar en una única metodología eficaz para la enseñanza de las competencias. Es por ello que el nuevo papel del profesor es el de servir de facilitador del proceso, creando una suerte de condiciones favorables para que ocurra el aprendizaje respetando las orientaciones curriculares, necesidades, intereses, motivaciones y estilos de sus alumnos. Muchas de estas condiciones metodológicas han ido ya apareciendo a lo largo de este capítulo. La necesidad del docente de generar ciertas pautas de actuación que le aseguren en parte el éxito en su tarea profesional precisa de grandes dosis de reflexión. Encontrar en la diversidad del aula los elementos comunes y, por otro lado, analizar las diferencias entre lo aparentemente común, suelen ser condiciones metodológicas generales con enfoque globalizador.

“Idea clave 11. Conocer el grado de dominio que el alumnado ha adquirido de una competencia es una tarea bastante compleja, ya que implica partir de situaciones-problema que simulen contextos reales y disponer de los medios de evaluación específicos para cada uno de los componentes de la competencia.”

Esta última idea clave entronca con todas las anteriores. Desde la evaluación tradicional basada en resultados hasta la evaluación auténtica basada en los procesos hay un camino largo por recorrer que no cala con facilidad en la práctica diaria docente por más que se legisle a favor de ello (Poblete, 2008). Este proceso complejo ha de darse en diferentes aspectos: delimitando nuevos objetivos de evaluación; identificando los nuevos roles y las funciones que la evaluación conlleva; adaptando las técnicas de evaluación a los nuevos objetivos marcados y a las competencias que se pretenden desarrollar y aclararles a los alumnos qué pueden extraer de todo proceso evaluador.

Los objetivos de la evaluación han de ser reformulados en términos de competencias ya que se trata de evaluar comportamientos humanos complejos. La evaluación debe ayudar al alumno a aprender sobre sí mismo y sobre los contenidos profesionales de las competencias. La idea que subyace es considerar la evaluación como motor de cambio, de autoconocimiento y de desarrollo profesional. Se trata, en definitiva,

de una evaluación auténtica dirigida a solucionar carencias y desarrollar nuevas competencias⁹.

Se precisa una formación específica del profesorado, un trabajo en equipo multidisciplinar adaptado a los diferentes contextos particulares de aprendizaje y enseñanza para delimitar con claridad los indicadores de dominio, los procedimientos y los instrumentos de evaluación apropiados. La urgencia con la que los profesores se mueven en el aula provoca, generalmente, una cierta falta de sistematización y planificación previa de la evaluación formativa. La relación que se establece entre los conocimientos y las competencias adquiridas no es de dependencia absoluta. Hay una cierta independencia en cuanto al análisis de los conocimientos aportados por las ciencias de la educación (Gallego *et al.* 2010, pp. 2-3). Los conocimientos suelen organizarse en campos conceptuales en las diferentes disciplinas mientras que las competencias precisan del terreno práctico para la resolución de las diferentes situaciones que se puedan presentar. Curiosamente se siguen incorporando los conocimientos en las descripciones de las diferentes competencias. Las autoras insisten en los distintos ámbitos en los que dichas competencias deben ponerse en funcionamiento: espacios de relación con sus alumnos, con otros profesionales, con la familia o comunidad y consigo mismo.

Por otro lado, se hace imprescindible establecer unas orientaciones metodológicas que propicien el cambio metodológico para poder desarrollar las competencias (De Miguel, 2006, p. 21): las competencias objetivos de aprendizaje, los distintos escenarios donde los procesos de aprendizaje y enseñanza tendrán lugar, la metodología de trabajo adaptada a cada uno de los contextos y la verificación de la consecución de los objetivos a través de nuevos procedimientos de evaluación. Todo ello será prioritario en el diseño de los programas de formación inicial. Es decir, el desarrollo de las competencias docentes se construye no solo mediante la formación teórica o académica sino que debe verse favorecido a través de la reflexión de la propia práctica docente (Gómez, 2011, p. 102). En esta misma línea, el estudio De Bourgonje y Tromp (2011, p.12) para la UNESCO sobre competencias y estándares para docentes de primaria nos revela la necesidad de desarrollar un perfil de competencias (PC) adaptado a cada contexto educativo.

9. Existe un interesante trabajo de campo para ver cómo evaluar las competencias transversales (García, M.J., 2009) de la que podemos ver en la bibliografía de consulta procedente de la Universidad Europea de Madrid.

La importancia de trabajar para mejorar la capacitación de los docentes en general queda reflejada por la elocuencia de las cifras que manejan las autoras del estudio: en el año 2007 todavía existían 72 millones de niños sin poder ejercer su derecho a la educación. Esto implicaría formar a unos 2 millones de nuevos docentes para alcanzar el objetivo del milenio de la Educación Primaria Universal (EPU).

Por último, es importante conocer en qué medida los recursos invertidos en la formación de los trabajadores repercute positivamente sobre la mejora de su actuación profesional. Los estudios sobre la transferencia del aprendizaje son de vital importancia en la actualidad en cualquier sistema de planificación en materia de formación. Los datos ofrecidos por una investigación reciente sobre la transferencia de la formación de los empleados públicos (Lama, 2014, p. 71) nos arrojan cifras que revelan la importancia creciente de la financiación para la formación en el puesto de trabajo procedente en su mayor parte de los propios trabajadores. En el caso español recoge durante 2012 a través de la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo la suma total de 2.154.984.550 € de los que 1.890 millones provienen de la cuota de formación profesional que abonan los trabajadores. Ya que estas cantidades de dinero son, a menudo, gestionadas por las propias empresas se hace necesario una nueva política de supervisión sobre el control de los gastos para garantizar su repercusión positiva en el desarrollo profesional de los empleados.

La investigación ha llegado a un punto que posibilita intentar acotar el significado del constructo de la competencia docente del profesor de lenguas segundas y extranjeras. Se trata de un recurso metodológico más que de una convicción basada en teorías o resultados de ninguna investigación al respecto. El siguiente apartado se centrará en la posible especificidad del perfil de un profesor de lenguas segundas y extranjeras, ya que está en línea con nuestro objetivo principal de investigación.

2.1.4. La competencia docente del profesor de lenguas segundas y extranjeras.

Si ya es ciertamente arriesgado pensar que existe una competencia docente diferenciada de la competencia profesional general, más lo es pensar que existe una competencia docente del profesor de lenguas segundas y extranjeras. Sin embargo, sí se puede afirmar que las investigaciones acerca del profesor en el área de didáctica de lenguas extranjeras, de la teoría del aprendizaje, de la psicología cognitiva y de las teorías

de adquisición de lenguas han experimentado un auge creciente por la necesidad del dominio de otras lenguas que permita el acceso al conocimiento y la movilidad en búsqueda de un empleo. A estos efectos Pizarro (2013, p.166) señala como el foco de atención ha cambiado desde la lengua, los programas y el alumno a revisar los nuevos papeles que el profesor juega en todo este complejo entramado de relaciones.

El capítulo II tratará sobre el perfil del profesor de español LSE pero es oportuno previamente hacer ciertas consideraciones generales acerca de algunas características específicas del contexto específico de enseñanza de idiomas donde los profesores han de desarrollar su competencia docente ya que influyen poderosamente en los conocimientos, habilidades y actitudes que deben movilizar: aulas bilingües, aulas de inmersión y aulas de lenguas extranjeras. Como afirma Verdía (2011, p.2) la intervención del profesor de idiomas es decisiva para facilitar el aprendizaje de sus alumnos y promover su autonomía de aprendizaje:

... el profesor deberá planificar clases y fijar objetivos; organizar el trabajo de los alumnos, gestionar la progresión del aprendizaje; adaptarse a las necesidades, intereses, estilos y características de los alumnos; implicar y motivar a los alumnos; seleccionar y adaptar materiales; desarrollar la competencia comunicativa; evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje; adaptarse a la institución, al equipo de trabajo y a la cultura del centro en el que trabaja; intercambiar experiencias con otros profesionales y participar en la comunidad profesional; colaborar con el equipo profesional en el que se integra; autoevaluar su propia actuación y reflexionar sobre su proceso formativo.

Lo que podría ser específico de la competencia de un profesor de idiomas sería el hecho de que el objetivo de enseñanza es, al mismo tiempo, el medio para conseguirlo. Es decir, el profesor de idiomas usa el propio idioma para enseñarlo. Se trata de una enseñanza comunicativa que permite al alumno aprender la lengua al tiempo que la usa para solucionar tareas comunicativas y de la vida cotidiana. Esto se puede conseguir desde las etapas más iniciales de aprendizaje, aunque es una elección que varía mucho en función del contexto educativo y de las creencias acerca de cómo se aprenden las lenguas.

Existe un marco sobre las competencias de profesores de centros bilingües creado a partir de las recomendaciones de la Asociación para la Calidad Profesional del Docente (SBL, 2004) y del Perfil Europeo para el Profesorado de Lenguas en Formación (Kelly y Grenfell, 2004) citados ambos por Lorenzo, Trujillo y Vez (2011). Podemos hacerlo extensivo a las aulas de enseñanza de idiomas en general, con las reservas propias que debemos tener para las especificidades de cada uno de los contextos posibles de actuación. El marco contempla una serie de competencias generales y específicas que muy bien podrían ser aplicadas a cualquier ámbito docente. Sin embargo, y esto es lo que especialmente nos interesa en nuestra investigación, algunas de las competencias específicas señaladas se pueden ver mucho más identificadas con el contexto particular de la enseñanza de idiomas como podemos ver a continuación:

La competencia interpersonal: crear un clima afectivo favorable para el aprendizaje, mantener una atención personalizada con los alumnos mediante las tutorías, estar familiarizado con el entorno de los estudiantes y ser capaz de adaptarse a sus necesidades e intereses, son competencias específicas que podemos desear encontrar en cualquier docente. En cuanto a la competencia sobre comunicación y educación intercultural, parece más propia de aquellos profesores que trabajan en aulas donde predominan o el ambiente pluricultural o la enseñanza a grupos monolingües que estudian una lengua segunda o extranjera. La decisión de mantener esta comunicación totalmente o parcialmente en la lengua meta dependerá de multitud de factores contextuales y personales que tienen relación con: las imposiciones de la institución, el contexto de inmersión, los niveles de los alumnos, las creencias de estudiantes y profesores, las necesidades e intereses particulares, los procedimientos de evaluación o, simplemente, las preferencias individuales.

La competencia pedagógica y los conocimientos de la materia y métodos pedagógicos: son, sin duda, las competencias donde más se puede adivinar el carácter específico del docente de lenguas segundas y extranjeras. El conocimiento específico de las teorías de adquisición y aprendizaje de idiomas, sobre el aprendizaje integrado de lenguas basado en contenidos o la necesidad de conocer los diferentes currículos internacionales, nacionales o regionales donde los profesores han de ejercer su labor docente, es algo que caracteriza especialmente a los profesores de idiomas que trabajan, en muchas ocasiones,

fuera del ámbito educativo en el que se había formado previamente. No es lo mismo ejercer de profesor de español en una escuela pública o privada china, que impartir clases en un centro privado sueco. Esto se hace particularmente necesario cuando el profesor imparte español a estudiantes extranjeros en España: ha de conocer sus hábitos, expectativas, tradición educativa y creencias sobre qué es la lengua y cómo se aprende.

La competencia para la colaboración con el entorno: es de nuevo una de las competencias que más se pueden relacionar con el ámbito de enseñanza de lenguas extranjeras. La competencia para el desarrollo de relaciones con instituciones educativas en países concretos es particularmente relevante en la labor profesional de cualquier docente de idiomas que trabaje fuera de España o que tenga que mantener relaciones con países extranjeros para acordar programas educativos, sistemas de evaluación o establecimientos de redes con familias de acogida y con los agentes sociales a través de las actividades socioculturales complementarias.

La competencia para la reflexión y el desarrollo profesional: esta competencia, siendo muy general de cualquier actividad profesional, tiene dos competencias específicas muy relacionadas con el docente de idiomas. Se trata de las competencias para el desarrollo de estrategias de aprendizaje de lenguas y para el mantenimiento y aumento de la competencia lingüística personal. El profesor ha de ser un modelo de uso variado y contextualizado del español, siendo al mismo tiempo su objetivo de enseñanza y su medio para conseguirlo.

En definitiva, las competencias que parecen específicas en relación con la enseñanza de idiomas o del profesor de aulas bilingües tienen que ver con la competencia intercultural, el enfoque comunicativo, la competencia comunicativa personal y el establecimiento de redes y relaciones con el aprendizaje fuera del aula y la comunicación con las familias. En efecto, cualquier escuela de idiomas modula sus objetivos en una triple vertiente: las clases, las actividades fuera del aula y la comunicación estrecha con las familias y tutores de los alumnos. Directamente relacionado con el desarrollo de la competencia docente hay que tener en cuenta qué impacto pueden tener las decisiones adoptadas por los distintos organismos educativos acerca de la evaluación de los objetivos

de aprendizaje sobre la actuación concreta del profesor. A ello dedicaremos el siguiente apartado.

2.2. La mejora de la competencia docente y su repercusión en el proceso de aprendizaje y enseñanza.

A pesar de la aparente diversidad y de la gran amplitud de la acepción del término competencia que se ha venido registrando hasta ahora, todas las interpretaciones parecen coincidir en una cierta relación causal entre competencia y desempeño profesional exitoso que afecta positivamente al contexto laboral así como a la sociedad en general.

La necesidad latente de adaptarnos al vertiginoso cambio que está operando en el mundo, en la forma de comunicarnos y de relacionarnos obliga a todos a convertirnos en profesionales creativos, flexibles e innovadores. Pero, conviene delimitar con precisión cuál es el nuevo perfil que parece estar demandando el actual sistema educativo. Merece la pena, al respecto, recoger las competencias que cita Secanella (2011, p. 41) en su trabajo acerca de las nuevas condiciones de la empleabilidad: capacidad de trabajo en equipo, habilidades de liderazgo, espíritu innovador, creatividad, inteligencia emocional o competencia comunicativa, entre otras. Se refiere Secanella a la necesidad de formar a profesionales con visión, que sepan combinar lo personal con lo organizativo; profesionales que, de forma colaborativa, sepan llevar a cabo un proyecto profesional derivado de la conjunción de sinergias entre las habilidades emocionales y comunicativas; profesionales capaces de gestionar adecuadamente la imagen personal y de la organización para la que trabajen; profesionales proactivos que tengan visión para poder adelantarse a las nuevas tendencias aprovechando su vertiente creativa; profesionales con capacidad de autoliderazgo, gestión eficaz y autoaprendizaje a través del uso de las nuevas tecnologías y, por último, profesionales con capacidad de automotivación, ya que *“cada vez se están desvelando como menos útiles los factores clásicos –extrínsecos- de motivación laboral”* Secanella (2011, p.46).

La clave de cualquier proceso de innovación educativa ha de pasar necesariamente por la formación inicial y continua del profesorado a través de sus competencias para la reflexión y el desarrollo profesional (Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011, p. 290). Pero los

estudios sobre competencias no son condición suficiente para que se pueda producir ningún cambio sustancial en la praxis del aula:

Evidentemente, la definición de las competencias no es suficiente en sí misma para provocar el cambio ni en el perfil profesional del profesorado, ni en su formación ni, por supuesto, en la escuela. La puesta en valor y en funcionamiento de estas competencias depende de la comprensión y la apreciación que tengan de las mismas muchos de los agentes implicados: el profesorado mismo, la administración educativa, la inspección educativa, el personal de los centros de formación permanente del profesorado y, lógicamente, la universidad, encargada de la formación inicial del profesorado.

Parece de común acuerdo, pues, la idea de que la reflexión y la capacidad de innovar para aceptar los cambios, son atributos fundamentales para el desarrollo de una verdadera competencia profesional y que resulta de suma importancia realizar estudios e investigaciones que sirvan de referencias nacionales e internacionales para relacionar docencia y aprendizaje. A ello dedicaremos los próximos apartados.

2.2.1. La nueva consideración del profesor como profesional reflexivo.

Existen dos posiciones, más que enfrentadas diríamos que complementarias, que orientan la consideración de la profesionalidad del docente. Una de ellas, más tecnificada, centrada en la capacidad del profesor de aplicar una serie de técnicas aprendidas, intentando aplicarlas con éxito en cada situación particular de aprendizaje. La otra, más reflexiva, nos presenta al profesor como investigador y crítico sobre su propia labor docente, con poder transformador, sin perder de vista la complejidad del proceso de aprendizaje y enseñanza.

La gran oferta de cursos de formación de profesores se hace eco de esta doble perspectiva y suelen poner el acento más en una de las orientaciones que en la otra. Existe una continua revisión de dichos modelos ya que las instituciones educativas son conscientes del efecto transformador de la educación sobre la sociedad y la economía en las que se insertan. Se hace preciso detallar algunas de las características esenciales de cada modelo formativo considerándolos por separado, aunque en la realidad suelen solaparse, a menudo, sus características.

La primera de las orientaciones podemos denominarla como el modelo técnico. Como afirma Escontrela y San Eugenio (2000, p. 3). Esta visión del buen profesor, orientada al análisis de unos patrones o rasgos deseables de su personalidad y quehacer profesional, procede de Estados Unidos y tiene un gran arraigo en los programas formativos y en la selección del profesorado. Se trata de un modelo conductual basado en los resultados de cuestionarios sobre los que se aplican análisis estadísticos y que intentan definir lo que es un profesor competente y eficaz. Aunque este modelo está muy extendido, engloba diferentes perfiles del buen profesor en función de los criterios que se establecen para evaluar la eficacia de su actuación docente y la población sobre la que se aplica el estudio (alumnos, colegas, formadores, administradores de programas, etc.).

Uno de los criterios más extendidos es el de la adquisición o aprendizaje por parte del alumno antes y después de la actuación del profesor. Para poder aplicar dicho criterio es necesario establecer los objetivos de aprendizaje en conductas observables y medibles. Esto parece simplificar demasiado la enorme complejidad que todo acto educativo entraña, reduciendo el proceso a datos estadísticos, a realidades rutinarias, repetitivas y estables, cuando el constructo observado se caracteriza por su individualización, flexibilidad y dinamismo. Las situaciones de aprendizaje pueden ser parecidas pero nunca iguales. Incluso con un mismo grupo, a veces funciona una cierta técnica y otras veces puede fracasar por la cantidad de factores que influyen.

Algunos, como Elliot (1990, p. 177), creen ver en este modelo del profesor técnico, como mero usuario del conocimiento de otros expertos, un interés de jerarquización y fácil control a través de listas de comprobación de “autoevaluación” que suministran los inspectores y autoridades educativas. Más que una herramienta de desarrollo se traduce en un recurso de vigilancia de aplicación de las reglas técnicas consideradas como imposición más que como sugerencias. Quizás aquí estribe el principal obstáculo para que este modelo influya de manera más decidida sobre la actuación docente. Los expertos que establecen el perfil de lo que se considera como buen profesor son agentes externos al propio acto educativo, normalmente procedentes de instituciones de política educativa. Después, la labor de la administración es proporcionar los recursos y convencer, animar y, en algunos casos, persuadir a que el profesorado adopte dicha visión. Son muchos los que ven bajo esa visión técnica la influencia de la concepción mercantilista de eficacia y

rentabilidad que están instauradas en el mundo empresarial. El profesor pasa a ser un gestor que debe sacar el máximo rendimiento de sus alumnos, basándose más en resultados medibles a corto plazo que en capacitación para la vida. Por ello, a principios de los sesenta surge una corriente en Inglaterra que coloca al profesor como promotor de su propio cambio: el modelo crítico-reflexivo.

Son muchas las denominaciones que se le han dado a este modelo: “profesor como investigador”, “autoevaluación del profesor”, “investigación-acción educativa”¹⁰ etc. Elliot (2000) puso el acento en la necesidad de que el profesor no solo se sirviera del conocimiento de otros expertos para aplicar a su particular contexto de aprendizaje-enseñanza sino que pudiera generar su propio conocimiento dentro de su propio contexto, ya que es el que mejor lo conoce. El propio Elliot (1990, p. 5) cita a Stenhouse como promotor de este cambio en el paradigma educativo:

En primer lugar, STENHOUSE creía que esta postura implicaba que los profesores anotasen sus reflexiones. En segundo lugar, pensaba que debía animarse a los profesores para que colaborasen en la investigación sobre un tema o problema común. En tercer lugar, estaba convencido de que la investigación basada en la actividad del profesor debía profundizar de tal manera en el tema o problema en cuestión que de ella se derivasen consecuencias para la política educativa.

Cabe preguntarse hasta qué punto el relato y la investigación de los profesores debe ser considerado como válido y objetivo. Esta es una de las cuestiones más interesantes de dilucidar. Ha sido usada como arma arrojadiza por parte de aquellos que consideran demasiado “ingenuo” pensar que los profesores estarán motivados por investigar debido al poco tiempo disponible o a otras cuestiones que afectan directamente a su trabajo como su sueldo, los recursos disponibles o la accesibilidad a una oferta formativa de calidad.

10. El término investigación-acción fue acuñado por Kurt Lewin en 1946 como “una forma de cuestionamiento autorreflexivo, llevada a cabo por los propios participantes en determinadas ocasiones con la finalidad de mejorar la racionalidad y la justicia de situaciones, de la propia práctica social educativa, con el objetivo también de mejorar el conocimiento de dicha práctica y sobre las situaciones en las que la acción se lleva a cabo”.

En toda investigación-acción deben considerarse dos tipos de validación: la interna y la externa. En la investigación-acción, un profesor puede validar internamente un informe si demuestra que los cambios señalados en su análisis de un problema constituyen una mejora. Por otro lado, un informe puede validarse externamente si se puede generalizar más allá de la situación concreta analizada. Según este planteamiento podemos tener un informe validado internamente pero no externamente, y puede ser considerado como válido por tratar una situación singular. Lo más frecuente es obtener la validez externa a través de estudios de casos que tratamos de comparar para alcanzar las similitudes entre ellos y el consenso de los profesores implicados en los mismos. Este tipo de validación se conoce como validación ecológica, ya que no es el investigador externo el que la avala sino el propio usuario a través de la acción. Es decir, cualquier hipótesis, análisis o informe sobre un determinado problema debe verse respaldado por una acción educativa en el aula que demuestre su validez.

Es importante señalar que este tipo de enfoque, de abajo a arriba, puede llegar a afectar a las decisiones sobre política educativa de un centro o de todo un país. Es decir, nace en un contexto muy particular pero es capaz de transformar el contexto general en el que se sitúa. En definitiva, esta doble perspectiva sobre la visión del profesor se asienta sobre creencias y concepciones acerca de la naturaleza de la educación, el conocimiento, el currículum y el proceso de aprendizaje-enseñanza.

En cuanto a la concepción sobre la naturaleza de la educación, para el profesor técnico lo importante es su carácter instrumental, para alcanzar unos resultados observables y medibles, independientemente de los medios que se usen para ello. Sin embargo, para el profesor reflexivo, lo que prima es el carácter ético, donde medios y fines han de estar en consonancia. Por lo que respecta a la generación del conocimiento, el profesor técnico considera la información como dada, proporcionada, explicada a los alumnos de manera generalizable y rutinaria. De este modo el currículum es para estos profesores, está predeterminado, con un carácter estático y cerrado, sin tener en cuenta el contexto particular educativo. Por el contrario, el profesor reflexivo, tiene una visión constructiva y crítica del conocimiento, donde los alumnos tienen la oportunidad de interpretar y enriquecer la información inicialmente proporcionada, incluso generada por ellos mismos. Así el currículum se convierte en algo compartido, dinámico y abierto a las

particularidades de cada grupo. Por último, el concepto de aprendizaje y enseñanza también difieren sensiblemente entre ambos tipos de profesores. Mientras el profesor técnico opina que se trata de un proceso predecible entre lo que se enseña y los objetivos que se pretenden alcanzar de manera sistemática y medible, el profesor reflexivo dirige su actuación a desarrollar las capacidades de los alumnos, que pueden ser descritas pero no estandarizadas ni medidas, ya que lo que favorece es su autonomía de aprendizaje. Hemos de decir, no obstante, que en la práctica los sistemas de formación de profesores suelen poseer características de ambos modelos.

Esta nueva perspectiva del docente *“como un elemento activo, un pensador reflexivo, creador de conocimiento y generador de teorías personales acerca de la enseñanza”* (De Vicente, 2002, p. 17) exige un decidido apoyo desde la formación inicial docente, hasta las instituciones educativas donde trabajan y, sobre todo, una predisposición personal a construir el conocimiento de manera dialéctica y cooperativa¹¹.

El concepto de formación a lo largo de toda la vida, no sólo exige cambios en el propio profesional sino en las organizaciones educativas que deben apoyar la innovación permanente, desde la organización de las actividades formativas para sus profesores, como a través de los criterios de selección, la definición de los perfiles de profesores que buscan, las normas y estándares de desempeño y los sistemas de evaluación. El siguiente apartado está dedicado a este aspecto fundamental de la innovación como motor de desarrollo profesional para vencer las resistencias naturales al cambio.

2.2.2. La innovación pedagógica como impulsora de la competencia docente.

Como ya hemos mencionado, existe una necesidad latente de adaptarnos al vertiginoso cambio que se está operando en el mundo, en la forma de comunicarse y de relacionarse, que obliga a todos a convertirnos en profesionales creativos, flexibles e innovadores. El sistema educativo no puede obviar esta necesidad sino que debe contribuir a formar a docentes para que sepan hacer uso de la innovación en sus aulas.

11. A propósito de la orientación reflexiva, Felicidad Loscertales (2000) comenta que *“Se propone en ella una preparación del futuro profesor, un entrenamiento de un profesor en ejercicio, para que pueda ser capaz de reflexionar activa, creativa y críticamente sobre su propia práctica, resultando esta reflexión su mejor dinámica de formación profesional.”*

Los estudios acerca de las resistencias del profesorado al cambio y de su actitud hacia la innovación pedagógica están cada vez más afianzados en el mundo de la investigación docente. La pretendida revolución tecnológica en las aulas debe pasar primero por un cambio de percepción del profesor acerca qué contenidos enseñar, cómo se aprende y qué papel juega él en todo este entramado. ¿Pero qué entendemos por “innovación”? La cita de Moreno (1995, p. 6) *“Introducción de algo nuevo que produce mejora”* puede servirnos muy bien como referencia. Es decir, un método puede mejorar porque se aplica con más conocimiento de causa o más experiencia pero aquí no podemos hablar de innovación por no haber algo nuevo.

No se trata de un cambio espontáneo en nuestra actuación docente sino de la selección intencionada, la organización y la utilización creativa de recursos humanos y materiales con el fin de producir una mejora. Por último, el cambio introducido debe ser duradero, muy usado por el profesor y relacionado con la mejora profesional.

Traver (2005) nos informa acerca de cómo un mayor conocimiento teórico-práctico de las propuestas de innovación educativa por parte del profesorado mejorará su actitud frente a la implementación práctica de las mismas. Por ello, el autor asegura que disponer de herramientas que nos acerquen a las creencias de los profesores en relación a la eficacia de las propuestas innovadoras en el aula es un excelente punto de comienzo para vencer las iniciales resistencias al cambio de los docentes. Un modelo de dichas herramientas es el cuestionario de escala actitudinal CAPIC¹².

Por otro lado, las recomendaciones de la UNESCO (2006) en su *Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo* afirma que *“La imaginación, la creatividad y la innovación son cualidades que se encuentran presentes en todos los seres humanos y pueden cultivarse y aplicarse.”* En dicho informe se confirma la necesidad, avalada por numerosos estudios en diversos países, de que docentes y administraciones educativas se beneficiarían colaborando más estrechamente con los artistas e incorporando las artes como un recurso pedagógico esencial.

12. Cuestionario de escala para medir la actitud del profesorado frente a la innovación educativa mediante técnicas de trabajo cooperativo. En su construcción se usaron como referencia la Teoría de la acción razonada de Fishbein y Ajzen así como las escalas sumativas Likert.

Roca *et al.* (2004) comenta a propósito de las opiniones y actitudes del profesorado universitario ante el reto de un espacio común europeo universitario que los profesionales predispuestos a la innovación son, generalmente, personas creativas, inquietas y confiadas en sus propias posibilidades. En su estudio se analizan las claves que favorecen y dificultan la actitud positiva del profesorado ante la innovación. Entre los factores que facilitan la innovación docente citan: la propia motivación de los profesores; la participación e implicación de los docentes en el propio diseño de los procesos de cambio; los cauces de comunicación entre los docentes y la institución donde desarrollan su labor; la relación de mayor o menor proximidad con los alumnos y los procesos de formación del profesorado. Esta afirmación se ve corroborada por un estudio (Orta, 2011) donde se demostraba que los profesores en formación en contacto con actividades artísticas como el teatro eran significativamente más receptivos ante las propuestas de innovación en el aula de español y más arriesgados en sus propuestas didácticas.

Es muy sintomático comprobar los resultados anuales del informe Cotec sobre tecnología e innovación en España que analiza los principales indicadores de I + D tanto a escala nacional como por Comunidades Autónomas, haciendo también una comparativa a nivel internacional¹³. Al parecer, los efectos de la crisis mundial por la que atravesamos, ya se están notando en la disminución de las partidas dedicadas a innovación y desarrollo, y predicen que la tendencia irá empeorando en los próximos años. La misma situación se repite en Portugal e Italia según los informes Cotec de esos respectivos países que forman parte de Cotec Europa por compartir con nuestro país características similares. El director general de Cotec comenta que “... *crear el sistema español de innovación que teníamos antes del comienzo de la crisis, que aunque todavía era pequeño, ya había demostrado un cierto grado de madurez y eficiencia...*” En efecto, pese a todas las opiniones pesimistas acerca de la situación de la educación en España, comparativamente con otros sistemas educativos como lo demuestra el informe PISA que más adelante veremos, el informe Cotec de 2013, presenta un panorama no tan desalentador.

13. Además de los datos generados por las diferentes administraciones sobre los gastos en I + D, el informe Cotec tiene muy en cuenta la opinión de un plantel de expertos de más de 100 personalidades elegidas del mundo empresarial, educativo y público. Esta consulta viene realizándose desde hace más de 15 años y muestra su grado de pesimismo más bajo precisamente en el informe correspondiente a 2013 que estuvo dedicado al capital humano y la innovación.

Entre las pocas mejoras que se advierten en dicho informe cabe señalar el incremento de las exportaciones de bienes de equipo y la reducción del fracaso escolar. Por otra parte, cabe citar como factores que dificultan la predisposición del profesorado ante la innovación: las resistencias naturales al cambio, la creencia de que innovar no significa necesariamente mejorar, los prejuicios iniciales de los docentes, la mala distribución de los espacios educativos, la carencia de los recursos humanos y masificación de las aulas, la rutina laboral, la falta de formación e información apropiadas y el desconocimiento de investigaciones llevadas a cabo en otros contextos nacionales e internacionales. En definitiva, la definición de innovación a la que nos referimos como impulsor del desarrollo profesional podría ser definida como la introducción intencionada y planificada por parte del profesor de un cambio en cuanto a los recursos materiales y humanos disponibles conducentes a una mejora duradera de la propia competencia docente.

Al escribir *La tercera revolución educativa* Esteve (2003, 21), defiende la profesionalización de la formación del profesorado para promover la transformación social y poder adaptarse así a los continuos cambios. Resulta del todo impredecible adivinar qué cambiará en la educación en los próximos 50 años. De modo que lo que debemos desarrollar en los profesores en formación inicial es esta capacidad de adaptación a los continuos cambios que operarán durante su vida profesional.

Por todo lo expuesto hasta ahora, conviene averiguar en qué medida las diferentes reformas educativas y resultados de las investigaciones acerca de las competencias calan en la actividad docente y conforman el perfil de un docente innovador y reflexivo. Por otro lado, es relevante comprobar si dichas investigaciones intentan cuantificar los fenómenos educativos observados para introducir mejoras en los procesos educativos, tal y como pretendemos en nuestra investigación. A ello dedicaremos el último apartado de este primer capítulo. Nos servirá para ver en qué línea los planteamientos generales del presente trabajo están en sintonía con las investigaciones internacionales que se están llevando a cabo acerca de la competencia docente y aprendizaje. Para ello, se hace necesario contemplar el sistema educativo español en relación a los modelos educativos de otros países desarrollados o en vías de desarrollo.

2.2.3. Informes y proyectos internacionales sobre competencia docente y aprendizaje.

Una de las preocupaciones más urgentes para las administraciones públicas y educativas internacionales ha sido definir y delimitar los diferentes objetivos de aprendizaje para poder diseñar programas curriculares, en términos de contenidos y áreas temáticas, con una metodología adecuada y unos sistemas de evaluación que sirvan, a la vez, de constatación del progreso experimentado por los alumnos y de herramienta para la mejora del propio proceso de aprendizaje-enseñanza. Pero como menciona Escudero (2008, p. 2), las investigaciones no parecen constatar que los programas basados en objetivos de aprendizaje tengan una repercusión directa y positiva sobre las prácticas y el trabajo cotidiano del profesor con sus estudiantes. Para Escudero el peligro estriba en que las reformas que están empezando a operar por competencias puedan llegar a ser un mero reflejo de los programas por objetivos de aprendizaje, pero con un lenguaje camuflado. Este parentesco entre competencias y objetivos de aprendizaje reside en que ambos sistemas ponen el énfasis en los resultados, en los estándares que se esperan de los estudiantes, considerando los contenidos mismos de aprendizaje con un mero valor instrumental.

Otros autores han coincidido en señalar la escasa repercusión de los programas de formación del profesorado en el aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, advierte Vaillant (2009, p. 5) que “estos investigadores suelen no considerar ni la calidad ni el contenido de los programas de formación”. Para la autora se deben dar tres condiciones para que dicha influencia sea efectiva: una buena idea, un decidido apoyo y respaldo y una cierta continuidad. Si cualquiera de estas tres condiciones faltara, el proceso carecería de eficacia. En este sentido, nuestra investigación no solo se limita a analizar los resultados obtenidos sino que hace un detenido estudio del curso de formación de profesores (FELE): sus objetivos, su metodología, sistema de evaluación, contenidos y diseño general.

Lo cierto es que la eficacia del trabajo docente y su influencia en el éxito o fracaso del aprendizaje de sus alumnos es muy difícil de cuantificar (Tenti, 2009, p. 70). Por un lado, el trabajo de un profesor no es aislado sino compartido por el trabajo de otros profesores, alumnos, padres y la propia vida (Hutchings, 2005); en segundo lugar, el

aprendizaje del alumno está influido por factores personales y sociales no escolares como el nivel cultural y económico de la familia o las motivaciones personales; por último, a veces los aprendizajes se demuestran a lo largo del tiempo, a veces años después. Todo ello condiciona el acto de evaluar la relación enseñanza-aprendizaje.

De este modo, aparecen proyectos cada vez más consolidados, que huyen de los programas delimitados, predefinidos y estandarizados para promulgar líneas de referencia común y convergencia. Se trata de proyectos que pueden llegar a ser utilizados por los diferentes participantes en el contexto educativo internacional (instituciones académicas, diseñadores de materiales y exámenes, investigadores, formadores, profesores y alumnos) y que permiten un cierto consenso pero sin llegar a ser documentos prescriptivos. Así surgen informes como el *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) desde 1995 desarrollado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) y, más recientemente, desde el año 2000, el Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante (PISA), promovido por la OCDE.

El informe PISA trabaja con muestras estandarizadas de exámenes para alumnos de 15 años, sobre una población entre 200.000 a 300.000 estudiantes de más de 60 países de todo el mundo en períodos regulares de tres años. Dicho informe se centra en la edad de los alumnos y no en un determinado nivel escolar, focalizando su evaluación sobre la competencia lectora, las matemáticas y las ciencias naturales. La idea que gira sobre esta focalización es la de analizar la capacidad de los estudiantes para entender y solucionar problemas auténticos de la vida en cada una de las materias evaluadas. Como era de esperar, son muchas las críticas que suscitan dichos informes al colocar a cada país en un listado de referencia, a modo de notación numérica, perspectiva que muchos de ellos no comparten. Si bien con la metodología cuantitativa con la que opera este informe es discutible que pueda alcanzar una visión certera sobre algo tan complejo como el rendimiento escolar y la evaluación de las competencias generales de los alumnos, sí nos puede aportar datos comparativos sobre otras cuestiones que afectan a la calidad educativa y que nos permitan acceder a conclusiones muy reveladoras.

Dada la complejidad de los factores que afectan a los resultados educativos de los diversos países nos gustaría hacer especial mención de la relación de estudios parciales

realizados por *PISA in Focus* ya que en nuestra opinión ofrecen una perspectiva más global e integradora acerca del estado de los diferentes sistemas educativos de los países analizados. Se trata de informes específicos, medio centenar por el momento, que analizan los aspectos más variados de la enseñanza y el contexto donde tiene lugar. En un intento por categorizarlos podríamos vislumbrar tres grandes áreas temáticas: estudios sobre eficacia y rendimiento, preferencias y creencias de los alumnos e igualdad de oportunidades. La tendencia a la estandarización de resultados y la política de *benchmarking*, ha derivado en una medición de competencia, de productividad y de cuantificación de la labor docente. Lo más interesante de estos estudios parciales sobre la situación de los diferentes sistemas educativos es que no sólo aportan datos numéricos y estadísticas que contemplan multitud de variables sino que establecen conclusiones finales que mejoran nuestra percepción global del funcionamiento de dichos sistemas. Esta es otra de las líneas fundamentales de nuestra investigación.

Durante el año 2000 surge el proyecto *Tuning Educational Structures in Europe*, orientado a rediseñar, desarrollar, implementar, evaluar y mejorar la enseñanza de calidad en los diferentes ciclos de Educación Superior. El proyecto pone, esta vez sí, el énfasis en las áreas temáticas, en los contenidos mismos y establece una clara división entre los objetivos de aprendizaje esperados y las competencias propiamente. Para *Tuning* hay tres tipos de competencias genéricas: las competencias instrumentales, relacionadas con las habilidades cognitivas, técnicas, metodológicas y lingüísticas; las competencias interpersonales, que tienen que ver con la capacidad para relacionarse y cooperar y, las competencias sistémicas, que afectan al sistema en su conjunto, como la combinación entre la comprensión, el conocimiento y la sensibilidad o bien la capacidad para adquirir previamente las competencias anteriores. Se trata, pues, de unas líneas de referencia que proporcionan flexibilidad y diversos recorridos educativos, respetando la diversidad cultural. Pero el proyecto *Tuning* no se ha librado de las críticas por su déficit teórico y el abuso de cierta metodología empirista que anteponía la opinión de los “clientes” como criterio de validación. En nuestro estudio, hemos tenido en cuenta la opinión de una gran variedad de participantes: expertos, profesores en formación, alumnos extranjeros, formadores y profesores con experiencia.

La propuesta de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) con su proyecto *DeSeCo* ha tenido mucha mayor repercusión en las políticas educativas relacionadas con la evaluación del aprendizaje y el diseño de nuevos currículos. Según Brunner (2005, p. 522), el éxito reside en intentar definir las competencias básicas o esenciales para poder actuar en sociedad y abordar demandas importantes en una variedad de contextos específicos. La influencia de este proyecto se refleja en la aparición por vez primera en nuestra legislación española educativa LOE (2006) del concepto de competencias básicas como orientación para los programas aplicados a la educación obligatoria.

En 2008 surge el proyecto TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) cuyo principal objetivo es extraer información mediante encuestas a los profesores y directores de centros de secundaria obligatoria. La idea es conseguir elaborar una serie de indicadores de calidad internacionales para ayudar a los diferentes países participantes a diseñar su política educativa respecto a la formación del profesorado y a las condiciones más favorables para promover el proceso de enseñanza aprendizaje. Este estudio promovido por la OCDE está en su segunda fase, TALIS 2013¹⁴, y abarca a 30 países de los cinco continentes. Se trata de seleccionar en cada país, excepto en los más pequeños, 20 centros y en cada centro 20 profesores. La elaboración de los cuestionarios que deben rellenar los profesores y directores de centro han sido elaborados por una comisión de expertos procedentes de la TUAC (*Trades Union Advisory Council*) o el consejo asesor de sindicatos.

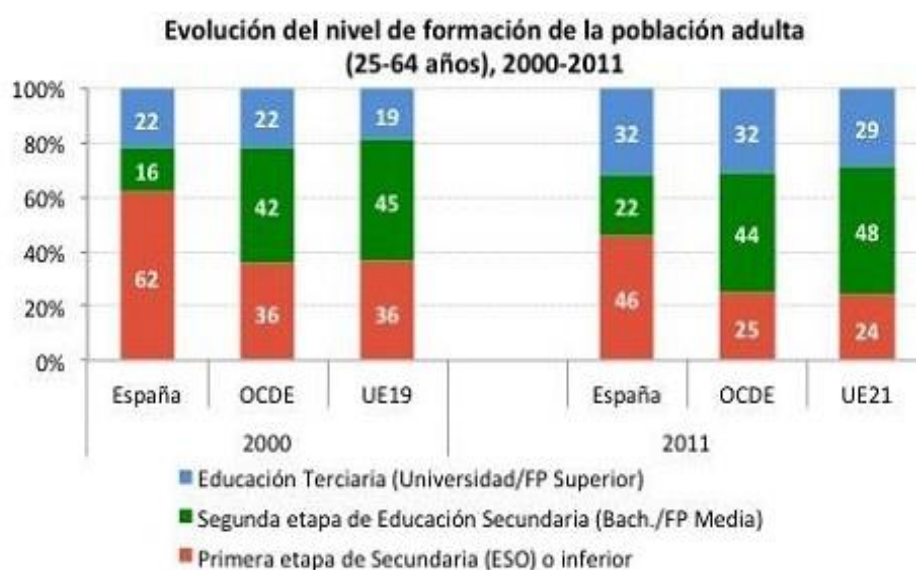
14 En este estudio TALIS 2013 las líneas de actuación que han sido definidas por la organización están detalladas a continuación:

- La valoración del trabajo del profesorado en los centros y la forma y la naturaleza de la información que reciben de esa valoración, así como el uso de los resultados de esos procesos para recompensar y formar al profesorado.
- La cantidad y tipo de desarrollo profesional disponible para el profesorado así como sus necesidades y dificultades para acceder a la formación.
- La repercusión que las políticas educativas y prácticas a nivel de centro, incluido el liderazgo escolar, tienen en el ambiente de aprendizaje de los centros y en el trabajo del profesor.
- La creación y apoyo de un liderazgo escolar eficaz, dada la cada vez mayor rendición de cuentas y devolución de resultados por parte de las autoridades educativas.
- La repercusión que las tendencias actuales sobre gestión y liderazgo escolar tienen en el profesorado.
- Los diferentes tipos de prácticas docentes, actividades, opiniones y actitudes que existen en los países participantes y cómo estos varían dependiendo de la formación del profesorado.

En el caso español, el estudio TALIS 2013 se puede relacionar con los resultados del proyecto PISA. La OCDE publica todos los años una detallada relación de indicadores y estadísticas correspondientes a los 34 estados miembros que permite dibujar un panorama comparativo bastante fiable de los distintos sistemas educativos, de su financiación y del impacto de la formación en el mercado laboral y económico, *Panorama de la Educación. Indicadores de la Educación 2013*. Para facilitar la lectura y la comprensión de tantos datos estadísticos, cada país selecciona aquellos datos que les interesa y en comparación con los países que considera de referencia cualificada. En el caso español, el citado informe toma como referencia Francia, Grecia, Italia, Portugal, Alemania, Países Bajos, Finlandia, Noruega, Suecia, Brasil, Chile, México, Estados Unidos, Irlanda, Reino Unido y Japón. Los datos aportados por el informe español resultan reveladores para la consideración general del estado de la formación docente: la expansión de la educación y los resultados educativos, los beneficios sociales y económicos de la educación, la financiación de la educación y, por último, el entorno de los centros educativos y el aprendizaje.

En el siguiente gráfico del citado informe podemos apreciar cómo ha sido la evolución de la formación de la población adulta dentro de los estados de la OCDE y de la UE comparativamente con España:

Tabla 1: Evolución formación de personas adultas.



Fuente: *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2013*

Como apreciamos en el gráfico, la mayor disparidad por los datos ofrecidos se advierte en la etapa de Educación Secundaria correspondiente al Bachillerato o la Formación Profesional de Grado Medio donde las cifras de la OCDE (44%) y las de la Unión Europea (48%) duplican la proporción ofrecida por España (22%). Curiosamente, en el caso de la Educación Terciaria que incluye la Universidad o la Formación Profesional de Grado Superior España (32%) está en la media de la OCDE (32%), incluso supera en dos puntos la media de la UE (29%). Es, precisamente en este sector, donde se deben incluir la mayoría de los participantes en los cursos FELE objeto de la presente investigación.

En el ámbito latinoamericano, la convicción de que la mejora del sistema educativo y del desarrollo docente son claves para el desarrollo socioeconómico de la zona, queda patente en los estudios encargados por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). La revalorización del papel del docente, su formación especializada y su influencia en el aprendizaje de los alumnos es una constatación en los programas y medidas educativas desarrolladas en dichos países (Velaz y Vaillant, 2009, p.11). La exigencia de contar con profesionales cualificados y competentes para el ejercicio pleno de la función docente es una prioridad a todos los niveles de decisión política y un derecho de todo ciudadano a conseguir llegar a ser competente para convivir en sociedad. Como afirman Velaz y Valillant necesitamos “buenas políticas para que la formación inicial de estos profesores les asegure las competencias que van a requerir a lo largo de su extensa trayectoria profesional”.

Más relacionado con el aprendizaje-enseñanza de lenguas extranjeras, la Comisión Europea realizó un Estudio Europeo de Competencia Lingüística (EECL) en el 2012 que pretende ofrecer datos comparables acerca del dominio de las lenguas extranjeras para llegar a establecer unas recomendaciones a modo de “buenas prácticas” que lleven a mejorar el propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Además dichos datos pueden servir de indicadores que midan el progreso y la consecución de los objetivos marcados. En el volumen II cuatro equipos de expertos intentan identificar aquellos factores relevantes en la mejora del aprendizaje de una lengua extranjera por parte de los alumnos. Concluye con la necesidad de un replanteamiento del tratamiento de las destrezas orales en el aula, ya que es la carencia mayor en el rendimiento de los alumnos. En esta dirección, nuestros

cursos de formación inciden principalmente en estas destrezas, ya que los alumnos extranjeros identifican saber una lengua con hablarla.

Pero no quisiéramos concluir el presente capítulo dando a entender que el gran problema actual de la formación docente y de la educación en el mundo son los cambios tan vertiginosos que están operando en una sociedad cada vez más globalizada. La tremenda desigualdad que sigue imperando entre países desarrollados, en vías de desarrollo y subdesarrollados se hace patente en el acceso a una educación de calidad. Si hay algo que se resienta especialmente afectado por las crisis económicas y por la falta de oportunidades es el ámbito educativo y, como consecuencia, las posibilidades de desarrollo personal y profesional de la población. No es casualidad que con frecuencia, como ya fue mencionado anteriormente, el nivel socioeconómico del alumnado influya más que otros factores a la hora de comparar los resultados obtenidos por los diferentes centros educativos. Como cabe suponer, no se trata solo de una cuestión económica sino de las relaciones sociales, interpersonales y contextuales que rodea a los alumnos en función de su situación. El Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos (EPT) en el Mundo (2012) demuestra que muchos jóvenes en el mundo no son capaces de adquirir las competencias básicas necesarias para la vida. La afirmación del informe es categórica: “la pobreza es un obstáculo para la educación y la adquisición de competencias”. Esto debe ser tenido muy en cuenta en el diseño de nuestros cursos de formación ya que muchos de los participantes, al terminar el curso se dedican a enseñar español en organizaciones de voluntariados, dentro y fuera de España, así como en países donde las desigualdades sociales se ve relegada en las aulas o espacios donde ellos han de enseñar español.

Como podemos ver, son muchos los proyectos sobre docencia y aprendizaje existentes en la actualidad, cada vez más preocupados por la formación del profesorado y su repercusión en el aprendizaje de los alumnos. Una vez demostrado que la mejora de la competencia docente puede afectar directamente al aprendizaje de los alumnos o, dicho de otra manera, que el desarrollo profesional del docente es la piedra clave para la mejora del sistema educativo en general, el siguiente capítulo versará sobre la formación inicial docente y el nuevo perfil del profesor de español LSE. De este modo se irá acotando el ámbito específico del presente estudio.

3. CAPÍTULO II: FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y EL NUEVO PERFIL DEL PROFESORADO DE ESPAÑOL COMO LENGUA SEGUNDA Y EXTRANJERA

Este capítulo se centra con más especificidad en la formación inicial del profesorado, contexto general en el que se inserta nuestra investigación. El curso FELE objeto de estudio debe ser enmarcado dentro de la amplia oferta de cursos existentes y de las directrices marcadas por organismos competentes nacionales e internacionales. Para definir su campo de influencia haremos una aproximación a la formación inicial docente en el Espacio Europeo de Educación Superior para pasar a continuación a situar la formación inicial dentro de las etapas de desarrollo profesional o ciclos de vida. Se hará un repaso de las principales vías de acceso a la formación inicial formal, no formal, informal y autoformación del profesorado de español, para pasar en el último apartado a intentar describir el nuevo perfil del profesor de español LSE bajo las premisas contempladas en el capítulo I sobre las competencias docentes. En todos los casos prima el interés por ubicar el curso de formación inicial para profesores de español como lengua segunda y extranjera (FELE) objeto de investigación dentro de la gran diversidad y la heterogeneidad de la oferta formativa y de actuación docente sin ánimo de ser exhaustivo o acotar todas las posibilidades existentes.

3.1. Formación inicial docente.

El derecho a la educación está recogido en multitud de documentos y normativas internacionales como el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la Organización de las Naciones Unidas (ONU)¹⁵. Esta normativa recoge las tres fases formativas básicas en las que se articula el sistema educativo de la mayoría de los países: el derecho a la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza primaria; la accesibilidad y la tendencia a la gratuidad de la enseñanza secundaria y el acceso a la enseñanza superior en función de las capacidades individuales y las ayudas estatales.

15. Artículos 13 y 14. Derecho a la educación. Implica orientar la educación al desarrollo de la personalidad humana, la dignidad y el respeto a los derechos humanos. Reconoce la obligatoriedad de la primaria gratuita; la generalización de la secundaria y la accesibilidad de la enseñanza superior en función de las capacidades, implementando progresivamente su gratuidad; asimismo, contempla continuar la educación de adultos; desarrollar programas de becas, y mejorar las condiciones materiales de los maestros, así como el derecho de padres y tutores de elegir la educación de sus hijos o pupilos.

Todos estos derechos nacionales e internacionales hacen que el panorama de la formación inicial del profesorado esté cambiando de manera vertiginosa en los últimos años y deba contemplarse dentro de una perspectiva global para entender dicha evolución en su conjunto. A ello dedicaremos el siguiente apartado.

3.1.1. La formación inicial docente en el Espacio Europeo de Educación Superior.

Aunque como se ha venido plasmando la formación inicial del profesorado dista mucho de estar sometida a unos criterios comunes de diseño, planificación, seguimiento y verificación a nivel internacional, sí conviene siempre tener muy presentes las directrices que se han venido delimitando en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ya que la tendencia general viene siendo la de alcanzar acuerdos en materia educativa que repercutan en todos los ámbitos formativos.

En los últimos años se han venido fijando normativas y directrices que cada vez han ido insistiendo más en la necesaria revisión de los planes de la formación inicial docente. El Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE), dependiente del Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MECD), se convierte así en una unidad generadora de conocimiento e innovación en educación, al servicio del sistema educativo español. Su misión específica es contribuir a la promoción de la calidad educativa a través de la adquisición de las Competencias Básicas, prestando especial atención a los ámbitos no curriculares. En la actualidad, se ha creado un programa de coordinación permanente que, mediante la organización de ponencias focalizadas en los diferentes proyectos y encabezados por expertos en las diferentes materias, puedan establecer un marco de debate entre la población docente, la comunidad investigadora y las distintas Comunidades Autónomas. Para facilitar dicha coordinación se ha creado un sistema de plataformas en línea¹⁶ al que tienen acceso todos aquellos interesados en los temas presentados. Los proyectos van en la línea de favorecer el desarrollo competencial aprovechando la influencia de todos los participantes en el sistema y desde todos los ámbitos posibles.

16. Existe un blog en el que se pueden consultar diferentes entradas y debates acerca de las competencias básicas, calidad educativa, información educativa y acceso a publicaciones especializadas: <http://blog.educalab.es/cniie/category/competencias-basicas/>

El Director del Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE), Eduardo Coba (2011) dedica un monográfico especialmente a dibujar el nuevo panorama de la educación permanente, la calidad educativa y la formación docente necesaria para dar respuesta a dichas demandas. Haciendo un rápido repaso de las diferentes fechas que han podido ejercer más influencia específica sobre educación en general y sobre la formación del profesorado, en particular, podríamos citar los siguientes momentos:

Año 2000: *El Consejo Europeo de Lisboa*

En su objetivo 2.1.1. se plantea mejorar la educación y la formación de profesores y formadores para adaptarse a los cambios, la variedad de grupo y las nuevas necesidades debidas a la irrupción de las tecnología de la información y la comunicación en los ámbitos profesionales y privados.

Año 2002: *El Consejo Europeo de Barcelona*

En su punto número 33, dedicado a medidas para promover la cualificación profesional y la movilidad en la Unión Europea, se recoge la necesidad de tomar en consideración el papel complementario de la educación en sus diferentes modalidades, garantizando así una movilidad genuina a todos los que participan en los ámbitos educativos de la investigación e innovación para eliminar trabas al reconocimiento de las cualificaciones formales y de la enseñanza informal.

Año 2004: *El Consejo de Bruselas*

En su punto 25 plasma la necesidad de atender a la excelencia en la calidad de la enseñanza, sobre todo reconociendo que la promoción de la investigación y de la financiación en I+D será imprescindible para su logro.

Año 2006: *Recomendación del Parlamento y Consejo Europeos*

Recoge en su Diario Oficial la importancia de las competencias clave para el aprendizaje permanente, como el conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes adecuados al contexto. Este año es fundamental para la génesis posterior del *European Profile Grid* que será una de las principales herramientas para la recogida de datos en la presente investigación. El Marco establece 8 competencias clave al mismo tiempo que

describe los conocimientos, capacidades y actitudes vinculadas a cada una de ellas. Estas competencias son interdependientes entre sí: la comunicación en la lengua materna, la comunicación en lenguas extranjeras, la competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología, la competencia digital, aprender a aprender, las competencias sociales y cívicas, el sentido de la iniciativa y el espíritu de empresa y, por último, la conciencia y expresión culturales.

Año 2007: *Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo*

Tras las recomendaciones sobre el fomento de las competencias clave para el desarrollo de la vida personal y profesional se advierte la necesidad de que la formación del profesorado incida en estos aspectos que, hasta ese momento, se consideraban insuficientemente tratados por los docentes en sus clases. Por otro lado, aunque la formación continua del profesorado era obligatoria en esos momentos en once Estados miembros, no excedían de 5 días al año en ninguno de ellos, siendo muy escasa para el perfeccionamiento de los docentes. Es decir, se hace necesaria la revisión de las nuevas competencias pedagógicas y se hace un llamamiento al reconocimiento de la importancia de la función docente y, por ende, del apoyo necesario para garantizar su formación inicial y continua.

Años 2007-2013: *Programa de aprendizaje permanente*

Podemos afirmar que el año 2007 marcó un verdadero hito para la concienciación de la importancia en la formación del profesorado en su relación con los cambios que estaban operando en las estructuras socioeconómicas mundiales. Se refuerza así la idea de construcción de un espacio europeo de aprendizaje permanente para favorecer los intercambios, la cooperación internacional y la movilidad académica y profesional. En definitiva promueve una formación que suponga un referente a nivel mundial, conscientes de que es la verdadera clave de la integración social y el crecimiento.

Una vez contemplados el nuevo panorama educativo y la formación docente en su perspectiva europea, conviene situarla dentro de una perspectiva profesional individual. Esta doble perspectiva, globalizadora e individual, nos ofrece un marco adecuado para entender su repercusión en el desarrollo profesional de todo docente. De este modo, cuando se llegue al capítulo IV, que describe con toda suerte de detalles el curso de

formación inicial para profesores de español LSE (FELE), se podrá tener una visión acerca del tipo de formación que se espera adquirir con dichos cursos y su encuadre en una perspectiva europea. Por ello, el apartado siguiente se centra en situar la formación inicial dentro del desarrollo profesional por etapas en la vida de cualquier profesor.

3.1.2. La formación inicial docente en el marco de las etapas de desarrollo profesional o ciclos de vida.

Los continuos cambios que operan en la sociedad y, como consecuencia, en las teorías e investigaciones acerca de la educación, hacen que el desarrollo profesional no se limite a las primeras etapas de formación inicial sino que sea visto como un objetivo permanente y continuo durante toda la carrera docente. Desde organismos internacionales preocupados por la educación en general y la formación del profesorado en particular se ve necesaria una mejor interrelación entre la formación inicial y la posterior inserción laboral, incluso a costa de tener que reducir el tiempo dedicado a dicha formación inicial (OCDE, 2005, p. 13). Pero es muy importante antes considerar qué opinan los propios profesores acerca de la formación inicial recibida, para tomar conciencia de la etapa de desarrollo profesional en que se encuentra.

La propia percepción que los profesores tienen acerca de su formación inicial es vital para entender cómo se enfrentan a su formación permanente. Una interesante encuesta formativa acerca de la formación y el desarrollo profesional de los docentes realizada en centros educativos de infantil, primaria, secundaria y universidades de la comunidad de Madrid arrojó datos muy significativos. El trabajo de campo fue realizado por IDEA, el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (Martín *et al.* 2010). Los encuestados respaldan los cambios que se están introduciendo en la formación inicial y permanente del profesorado pero aún están bastante insatisfechos según demuestran los datos ofrecidos. El grado óptimo de satisfacción solo se acerca al 50% en el caso de los profesionales formados para la educación infantil y primaria, siendo mucho más insatisfechos de su formación pedagógica inicial los profesores de educación secundaria y universitaria. Al introducir en el estudio la variable de titularidad del centro, pública o privada, se aprecia una variación significativa: los profesores de centros de titularidad privada valoran más positivamente la formación inicial de cualquier etapa educativa

respecto a los profesores de centros de titularidad pública. Del mismo modo, los profesores de secundaria son más optimista respecto a la valoración de la formación inicial que los de primaria.

Una vez revisada la percepción general del profesorado acerca de su formación inicial, conviene pasar a su inserción dentro de las etapas de desarrollo profesional. Primero referidas a la formación docente en general para pasar a continuación a centrarnos en las etapas de desarrollo del profesor de lenguas extranjeras.

Los ciclos o etapas de desarrollo profesional deben mencionarse en plural porque cada ciclo es personal y único, no son siempre homogéneos ni en sentido ascendente. El que un profesional reciba una determinada formación específica no implica que su práctica profesional se vea directamente afectada en sentido positivo. Hace falta lo que Senior (2006, p. 73) denomina “deseo” de desarrollo profesional: “they want to experiment, to try new things, to push forward the boundaries of what they can do”. Se trata de una actitud de cambio que supone un esfuerzo y un hábito por parte del profesor. Salir de su zona de comodidad que es la que le proporciona ciertas garantías de éxito pero, que al mismo tiempo limita su desarrollo. En este sentido se puede decir que la clave del éxito de un profesor puede ser la semilla de su futuro fracaso. Sin embargo, son muy frecuentes los casos de desarrollo profesional que no nacen de una actitud voluntaria o de experimentación personal, sino más bien de una cierta imposición del complejo entramado educativo: una nueva reforma educativa, una directriz de la institución en la que trabajemos, el miedo por perder cierto estatus laboral, la necesidad de encontrar trabajo, los malos comentarios de nuestros alumnos, la adopción de un nuevo manual en clase...

Hasta ahora, los estudios e investigaciones sobre desarrollo docente se han vertebrado en torno a dos perspectivas básicas: la personal y la cultura de la profesión. Fernández (1995) nos muestra dicha evolución en un monográfico dedicado a los ciclos en la vida profesional de los profesores basándose en los diferentes trabajos realizados por autores expertos en el tema y en una investigación propia sobre profesores de infantil. Los ciclos de vida profesional ponen el énfasis en el binomio edad / experiencia. Y podemos criticar en este modelo la desmesurada importancia que se le concede a dichos factores de la edad y la experiencia, pero lo cierto es que hay que tener en cuenta que,

aunque cada ciclo de vida es personal e irrepetible por estar atado al individuo y a su contexto, existen ciertas recurrencias que nos hacen sospechar acerca de la existencia de características comunes en las diferentes etapas de desarrollo en función de la edad fisiológica, la experiencia acumulada y la interacción con la cultura de la empresa. Steffy (2001) propone un modelo que favorece que los profesores, que pasan tantas horas en la clase, puedan llegar a beneficiarse de ello para mantener la excelencia en su actuación a partir del quinto año de experiencia. Se trata de un modelo que se instala en la práctica de Estados Unidos con una visión constructivista del aprendizaje pero que, en opinión de los autores, se podría extrapolar a otros ámbitos de actuación¹⁷.

Hay que mencionar que cada una de las fases o etapas que propone dicho modelo, están influidas a su vez por factores de tipo individuales y contextuales. Esto es fundamental para saber interpretar correctamente los datos aportados también por la presente investigación. Como ya se ha mencionado, el paso de una etapa a otra se produce básicamente por la elección de cada uno de innovar y desarrollarse, por la voluntad de mejorar. La experiencia no lleva directamente al conocimiento sino la propia voluntad de reflexionar sobre ella. Así pues, hay una serie de principios que debemos asumir para tomar este modelo de desarrollo como favorable: (Steffy *et al.* 2001, p. 3).

- Todo desarrollo profesional proviene del deseo y la voluntad de mejorar.
- Cada etapa de desarrollo en el ciclo de enseñanza es un sistema de características personales, diversidad de contextos escolares, sistemas de apoyo y una sólida preparación.
- Una comunidad investigadora sobre la enseñanza favorece el aprendizaje entre los profesores y alumnos.
- La excelencia educativa viene influida por las habilidades personales para aprender, hacer los trabajos de clase y comprometerse con el crecimiento.
- La situación y el contexto tienen una influencia poderosa en el desarrollo o el estancamiento personales y profesionales.
- La excelencia en la enseñanza depende de la importancia de la atención a los alumnos, de uno mismo, de sus ideas y de la profesión en sí.

17. El modelo de Steffy está basado en la teoría de la transformación de Mezirow (1997). El sugiere que el cambio puede venir producido por alguna de estas vías: poner en funcionamiento marcos de referencia ya existentes, aprender nuevos marcos de referencia, transformar ciertos puntos de vista o creencias o transformar ciertos hábitos mentales.

Pasando, pues, al profesorado de lenguas extranjeras, parece que existe un cierto consenso a la hora de establecer tres niveles de desarrollo a lo largo de toda la vida. El *British Council* (2012) diferencia además 2 fases dentro de cada etapa completando un total de 6, a semejanza de los niveles del Marco Común Europeo. Establece, así, un sistema de guía y ayuda para la mejora del profesorado ya que identifica una serie de indicadores positivos, con recomendaciones acerca de cómo potenciarlos, y otra serie de indicadores negativos, con recomendaciones para minimizarlos. El riesgo de este tipo de marco de desarrollo profesional estriba en considerar que los compartimentos son estancos y que para pasar de una etapa a otra solo se necesita el acopio de experiencia. Las 6 etapas están descritas de la siguiente forma: inicial, recientemente cualificado, en desarrollo, competente, avanzado y especialista. La idea al ofrecer indicadores de fortalezas y debilidades en las diferentes etapas de desarrollo es ofrecer pautas para contribuir a potenciar las fortalezas y minimizar las debilidades del profesorado. Así, por ejemplo, si un indicador negativo es no asistir a las sesiones de formación continua, este marco de referencia propone marcar su carácter obligatorio y premiar la asistencia.

Por su parte, EAQUALS *European Association for Quality Languages Services* (2012) propone de nuevo tres etapas de desarrollo en la competencia del profesor de idiomas que tienen que ver con sus conocimientos y creencias (saber), con sus destrezas y habilidades (saber hacer) y con sus actitudes y valores (saber ser): *Replicator* (centrado en seleccionar y usar modelos existentes), *Practitioner* (centrado en adaptar y procesar modelos) y *Facilitator* (centrado en crear y ofrecer alternativas). Curiosamente, este *Framework of Teacher Training and Development* de EAQUALS está dividido solo en 3 fases, a diferencia de la parrilla *European Profile Grid* o del documento anterior del *British Council*, porque está especialmente orientado a profesores en ejercicio y a todos los que colaboran con ellos de manera que se puedan ayudar entre sí y desarrollar de manera colaborativa. Las condiciones por las que un profesor pasa de una fase a otra no vienen dadas, exclusivamente, por la experiencia acumulada a lo largo de los años. Es posible encontrar profesores con una larga trayectoria profesional que siguen anclados en la rutina porque han encontrado un espacio de comodidad que les permite manejarse en el contexto particular de aprendizaje-enseñanza en el que se desenvuelve o bien porque no cuentan con apoyo institucional y reconocimiento de la institución.

Hay que mencionar, no obstante, que la idea de cambio o transformación que subyace en el paso de una etapa a otra dentro del ciclo profesional no está definida como algo lineal y positivo necesariamente. Dichos cambios pueden ocurrir en cualquier momento de la carrera de un profesor, que suele durar unos 40 años, y pueden ser abruptos o graduales, superficiales o muy profundos, positivos o negativos, reversibles o irreversibles, pudiendo afectar a toda la persona o solamente a su vertiente profesional.

En definitiva, delimitar un marco de desarrollo profesional es una excelente herramienta al servicio de las instituciones educativas para apoyar y promover el desarrollo de sus docentes. Por otro lado, es una excelente referencia para el diseño de cursos de formación inicial y continua de profesores de lenguas, que intentan desarrollar competencia docente suficiente para empezar a manejarse en una gran variedad de contextos educativos. Asimismo, facilita una herramienta de evaluación y acreditación para dichos cursos de formación (EAQUALS, 2012). A ello dedicaremos el siguiente apartado para describir las diferentes vías de acceso a la formación inicial del profesorado, en general, y del profesorado de español LSE, en particular.

3.2. Vías de acceso a la formación inicial del profesorado de español.

Aunque existen algunas críticas acerca de la distancia entre la teoría impartida en cursos de formación inicial y la propia práctica docente, así como la burocratización y fragmentación de los contenidos (Feiman-Nemser, 2001), lo cierto es que hoy día, gracias a la implantación de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación, y al fácil acceso a los recursos educativos, la formación está cada vez más extendida y se ve integrada con la propia práctica docente (Chocarro *et al.* 2007)¹⁸. Existen múltiples y variadas formas de acceso a dicha formación inicial. En los apartados siguientes se revisarán algunas de las vías principales de acceso a dicha formación ya que son las vías habituales por las que el profesorado de español consigue cualificación al no existir una titulación obligatoria para ejercer su profesión.

18. Los autores (2007, pág.10) se marcan como objetivos revelar *las implicaciones que un modelo de enseñanza centrado en el aprendizaje del alumno tiene sobre las funciones del profesor, y destacar que para que pueda ejercerlas precisa de una adecuada capacitación, de tal modo las que los cambios en la enseñanza deben acompañarse de cambios en la formación docente.*

2.3.1. Formación formal, no formal e informal.

Si todas las actividades de aprendizaje o enseñanza tienen cabida y contribuyen a la formación integral de las personas, debemos tener una visión más globalizadora e inclusiva de la educación. Así surge el término “educación permanente” en la Conferencia de Ministros Europeos de Educación celebrada en Estocolmo en 1975 con el objeto de reestructurar el sistema educativo existente y desarrollar todas las posibilidades de aprendizaje que tienen lugar fuera de dicho sistema educativo. Varias han sido las fases por las que ha pasado el término de educación permanente (Ríos, 2002, p. 217):

En el proceso de evolución de la Educación Permanente en la Unión Europea podemos distinguir tres grandes etapas. PRIMERA: (desde sus inicios en 1950-1951 hasta el año 1990), en la que la Educación Permanente es entendida como alfabetización, formación profesional y formación continua de los trabajadores. SEGUNDA: (desde 1990 hasta 1996), que aparece como el procedimiento que se extiende a lo largo de toda la vida, dando respuesta a las distintas necesidades humanas. Y TERCERA: (desde 1996 hasta nuestros días); donde se produce el hito más importante de su historia al proclamar 1996 como año europeo de la educación y la formación permanentes.

Es decir, más que restar, debemos sumar esfuerzos. La educación permanente se llama así por tener lugar en todas las etapas de la vida. La idea que subyace es que la educación es un derecho en cualquier etapa de la vida y a través de cualquier tipo de experiencia donde el aprendiz pueda participar significativamente.

En este contexto de educación permanente, la proliferación de cursos orientados a la formación de profesores de español como lengua segunda o extranjera es un buen síntoma de la trascendencia que esta lengua está teniendo a nivel internacional, así como de la creciente demanda de participantes que esperan encontrar un trabajo relacionado con la enseñanza de su propia lengua. Aunque las clasificaciones que siguen no pretenden ser exhaustivas, sí nos sirven de referencia para entender el actual panorama relacionado con la formación inicial y también ayudará a ubicar con mayor precisión los cursos intensivos de FELE que objeto de análisis.

- Cursos presenciales / cursos semipresenciales / cursos en línea.
- Enseñanza formal / enseñanza no formal.
- Cursos intensivos / cursos extensivos / cursos de larga duración.
- Cursos de más de 100 horas / cursos de menos de 100 horas.
- Cursos impartidos en la lengua meta / cursos impartidos en otra lengua / cursos impartidos en varias lenguas.
- Cursos con prácticas con alumnos reales / cursos con prácticas simuladas / cursos sin prácticas.
- Cursos con criterios de admisión definidos / cursos de libre acceso.
- Cursos de enseñanza del español general / cursos de enseñanza de español para fines específicos.
- Cursos de formación inicial / cursos de educación continua.
- Cursos de estructura global predefinida / cursos de estructura modular.
- Cursos con sistemas de evaluación / cursos sin sistemas de evaluación.
- Cursos oficiales / con reconocimientos / sin reconocimientos.

La consideración que los expertos tienen acerca de este nuevo marco de formación resulta de especial interés. Extraemos aquí algunas de sus opiniones que ponen el énfasis en la necesidad de una revisión en profundidad del diseño de la formación inicial y permanente del profesorado de español como lengua segunda y extranjera. Son impresiones avaladas por su experiencia en el campo de la enseñanza, la investigación y el diseño de materiales.

En cuanto a la evolución hacia una profesionalización de la formación inicial del profesorado de español se advierte un profundo cambio (Cassany: comunicación personal):

Al principio, obviamente había muy poca oferta y esa estaba muy escorada hacia la teoría: ampliar los conocimientos de español, de gramática o de adquisición. Era la época en que se confundía enseñar ELE con conocer el idioma y que la metodología o la didáctica estaban muy poco desarrolladas.

Verdaderamente podemos llegar a decir que esta convicción inicial de la que nos alerta el autor ha sido, probablemente, uno de los escollos más difíciles de sortear a la hora de considerar la profesionalización de este sector educativo específico. Hasta hace relativamente poco, parecía que ser hablante nativo y culto de español era la condición necesaria y, a veces, suficiente para enseñar nuestra lengua. Sin embargo, las nuevas investigaciones acerca de cuáles son las competencias clave del profesorado de español han hecho necesaria una revisión y ampliación, en un corto espacio de tiempo, de la oferta inicial de cursos (Alonso: comunicación personal):

Creo que lo que más me llama la atención es la cantidad de recursos. En estos últimos años se han realizado un gran número de cursos y también de encuentros y talleres. Las editoriales han realizado una labor valiosísima y la creación del Instituto Cervantes con su apoyo a la formación tanto en cursos, talleres como en línea ha ayudado a la difusión de la formación de profesores en todo el mundo.

En la misma dirección se expresaba Ernesto Martín Peris, que reconocía la labor que las diferentes instituciones, como el Instituto Cervantes, están realizando por dar un rango de profesionalidad al sector (comunicación personal).

Yo creo que lo más señalado ha sido la multiplicación de los cursos ofrecidos, y con ella la gran variedad de sus formatos y de contenidos. Hace veinte años, y simplificando mucho, uno buscaba un “curso de formación de profesorado de ELE” y podía darse con un canto en los dientes si encontraba alguno en el que poder matricularse. Hoy puede elegir entre una gran variedad de ellos: para profesores principiantes y para profesores expertos, cursos intensivos y extensivos, sobre los mil temas que intervienen en la práctica docente y en la formación para ésta. Un vistazo al programa que anualmente publica el Instituto Cervantes, en el que aparecen los cursos que ofrece la institución junto a los que en colaboración con ella ofrecen otras instituciones, permite hacerse una idea de esta enorme y variada oferta. En resumen: cantidad y diversidad (y, en líneas generales, calidad).

Pero no todo parece que hayan sido aciertos en esta enorme proliferación de cursos a las que hacían mención nuestros expertos. El propio Martín Peris concluía su

intervención con el paréntesis tan significativo final relativo a la “calidad” de la oferta formativa.

En esta misma línea se expresaba Lourdes Miquel que se cuestionaba sobre la sistematización de dicha pretendida evolución de la formación inicial, sobre la gran cantidad de materiales y recursos que están siendo publicados en todo tipo de formato y sobre su verdadera repercusión en el aula, en la praxis diaria del profesor (comunicación personal):

¿La evolución? Pues ha sido exponencial: de la nada al mucho, con grandes avances y grandes agujeros. Creo que hay mucha complacencia y demagogia en estos momentos de la evolución del ELE y un desajuste entre lo que decimos que hacemos en clase y lo que se hace generalmente. Creo, también, que, como está de moda, hay mucha "voracidad" editorial, lo que crea un exceso de productos y mucha confusión.

En cuanto a los retos que nos plantea el futuro en la formación inicial del profesorado de español, sus impresiones son mucho más coincidentes. El campo de la enseñanza del español con fines específicos (EFE) parece que está mucho más en consonancia con la demanda del aprendizaje de lenguas para el desarrollo de una actividad profesional o académica. Cassany demandaba en este sentido mayor esfuerzo investigador (comunicación personal):

Sobre el futuro, creo que hay que avanzar hacia la especialización: ELE para inmigrantes, para entornos académicos, comercio internacional, atención en los restaurantes, turismo, etc. La oferta es grande y amplia, pero probablemente el público potencial muy disperso. Tampoco tenemos mucha investigación empírica en estos ámbitos.

En un tono similar se expresaba Vicenta González, coordinadora del máster para profesores de español del Instituto de formación Continua IL3 de la universidad de Barcelona, al considerar la importancia de sectores necesitados del aprendizaje del español como lengua segunda con necesidades especiales (comunicación personal):

Hay una necesidad urgente de formar a profesores en cuestiones de enseñanza a inmigrantes y a adultos no alfabetizados, a adultos de lenguas muy alejadas de la nuestra, en programas bilingües, en enseñanza a través de contenidos, etc. Y también hay otras necesidades que son las mismas de siempre: centrar los objetivos de enseñanza en la comunicación y no tanto en la lengua y creernos de verdad que el alumno es el centro del proceso de aprendizaje. Estas dos cuestiones son la clave de la enseñanza de ELE, y en la teoría todos lo vemos así, pero en la práctica no acaba de materializarse.

Por último, todos coincidían al considerar el poder transformador del uso de las tecnologías de la comunicación en la formación inicial del profesorado y en la práctica docente. Lourdes Miquel veía en ello un verdadero desafío por las exigencias de desarrollo de una competencia digital por parte del profesorado (comunicación personal):

Para mí el reto es formación, formación y formación... Las nuevas tecnologías sólo son eso, tecnologías que requieren de contenidos... Seguramente tendemos a una época "postmanual" que aún exige más formación del profesor y más criterio.

Con este panorama tan heterogéneo y las opiniones y sugerencias de los expertos acerca del estado actual de la formación inicial y de sus visiones sobre el futuro en este campo ya se pueden contemplar las principales vías de acceso a la formación inicial de profesores de español en los siguientes apartados. La idea no es analizar en detalle dicha variedad formativa ni ser exhaustivo en su clasificación sino tomar conciencia de que no existe en la actualidad un título concreto establecido que avale convertirse en profesor de español LSE.

3.2.1.1. La formación inicial docente del profesorado de español como lengua segunda o extranjera a través de la formación formal.

La formación formal se refiere normalmente a la institucionalizada, a la impartida en las escuelas de enseñanza primaria, secundaria o superior que culmina con una certificación oficialmente reconocida. En nuestro país suele asociarse a la enseñanza reglada. Tiene un carácter intencional, estructurado, sistemático, normativo en cuanto a

temporalización y sistemas de evaluación. Suele tener, con frecuencia, ciertos grados de obligatoriedad, sobre todo en los niveles primarios. En nuestro país existe también la enseñanza concertada, ofrecida por centros privados con subvención pública. Dichos centros deben acogerse a la normativa general oficial vigente. La LOE recogía dos requisitos indispensables para convertirse en un centro concertado: tener autorización para impartir las enseñanzas obligatorias y satisfacer las necesidades de escolarización.

Otras definiciones sobre educación formal no ponen como condición la oficialidad o supervisión estatal necesariamente. Así, la definición aportada por la Comisión Europea (2007) en su “Programa de aprendizaje permanente 2007-2013” alude a la enseñanza ofrecida por un centro de formación con carácter estructurado, refiriéndose a objetivos, duración y soporte, conducente a una certificación. En este sentido más amplio, los cursos FELE sí podrían considerarse dentro de esta modalidad formativa.

Aunque no existe en la actualidad una titulación oficial que sea requisito indispensable para impartir clases de español LSE, muchas universidades cuentan ya con sus títulos de especialistas, expertos, másteres propios y oficiales, tanto en versión presencial, semipresencial o en línea. Entre las ventajas de hacer una de estas formaciones regladas podemos citar, siguiendo una encuesta de Formación Alcalá y de consultorías especializadas¹⁹ en el sector (2014), el aumento de la competitividad y la mejora en un 5% de la empleabilidad, la posibilidad de incrementar la retribución, de recibir becas o ayudas, padecer menos el subempleo, de puntuar para posibles oposiciones y de continuar con un doctorado.

Algunos de los problemas con los que se llegan a encontrar muchos alumnos interesados en esta formación especializada universitaria son el coste elevado, la escasez de plazas ofertadas y los criterios de aceptación tan exclusivos. Por otro lado, existen interesados en la enseñanza del español LSE que opinan que los másteres suelen adolecer de una verdadera capacitación para la práctica profesional. Muchos estudiantes optan por realizar otro tipo de cursos relacionados con la didáctica de español LSE.

19. Entre las consultorías especializadas que han servido de base para la encuesta y la valoración de los resultados se encuentran: Europa Press, Fintonic.com, Fundación Pere Tarrés, Expansión.com, Expansión y Empleo, CVexplorer, Adecco y la propia Formación Alcalá.

Otro problema añadido es que hoy día existe una amplia relación de programas universitarios, tanto oficiales como de titulación propia, en versión presencial, semipresencial o completamente en línea para la formación inicial de profesores de español LSE. El diseño de los contenidos de los programas de máster suele ser bastante heterogéneo y con diferencias considerables entre unos y otros. Esto nos indica que no existe una reglamentación fija al respecto y que tiene más que ver con los criterios decididos por cada uno de los equipos que diseñan el programa, así como las especialidades de los profesores que suelen impartir las asignaturas. Si elegimos al azar dos programas de másteres oficiales españoles apreciaremos en seguida las diferencias no sólo en el contenido de las asignaturas sino en los requisitos del *prácticum*. La misma multiplicidad de criterios se constata en la organización de las prácticas en las entidades colaboradoras con la universidad, cuya duración, obligatoriedad y definición de las actividades que se realizan varían mucho entre unos programas a otros tal y como puede apreciarse en el cuadro anterior.

Fuera del ámbito universitario, el Instituto Cervantes suele organizar muchos seminarios y talleres por toda la geografía mundial por la que se extienden sus diferentes sedes ya que forma parte de uno de sus fines primordiales. Estos programas formativos se estructuran en tres niveles distintos dependiendo de la experiencia previa de los participantes:

Cursos para iniciarse: dirigido a licenciados que desean iniciarse en la profesión.

Cursos para profundizar: para profesionales que deseen desarrollar, ampliar sus habilidades profesionales y sus conocimientos específicos.

Cursos para liderar: para aquellos profesionales que desean especializarse en un aspecto concreto como el diseño de materiales, la formación de formadores, la enseñanza a públicos específicos, etc.

El Instituto Cervantes también ofrece un programa formativo en colaboración con otras instituciones de ámbito nacional y algunas universidades extranjeras, así como cursos especialmente dirigidos a la Red de Centros Acreditados y a profesores de la Federación de Escuelas de Español como Lengua Extranjera (FEDELE).

Existen voces en contra de que sea la formación formal la que monopolice la formación integral de las personas ya que resulta a veces insuficiente y anquilosada (López, 2005, p. 71):

En los últimos tiempos, ha sido objeto de revisión muy especial la educación formal y la efectividad que posee, en general, en la sociedad actual. En muchas ocasiones, este tipo de educación es insuficiente para satisfacer las necesidades básicas de todas las personas y, además, tiende a ofrecer una educación excesivamente uniforme que no responde a las necesidades de hoy día.

Como consecuencia de todo lo anterior surge la necesidad de completar dicha formación con nuevas experiencias educativas, sobre todo de carácter no formal, como la educación para el ocio o la educación para el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. A estas formas de aprendizaje y a su relación con la formación del profesor de español LSE dedicaremos el siguiente apartado.

3.2.1.2. La formación inicial docente del profesorado de español como lengua segunda o extranjera a través de la formación no formal.

La formación no formal tiene un carácter muy amplio ya que recoge toda aquella formación obtenida fuera del contexto de escolarización obligatoria u oficial, impartida por instituciones o asociaciones muy diversas, con una clara intención educativa, centrada en los discentes y menos en la obtención de un certificado o acreditación, con una gran flexibilidad y adaptación a las demandas de la población. En España tiene mucha semejanza con la enseñanza no reglada. Los cursos de enseñanza a adultos, o las actividades de ocio y deporte pueden ser claros ejemplo de ello.

Sin embargo, la frontera que separa la formación formal con la no formal es muy difusa, ya que más que divisiones hay, en muchos casos, grados de formalidad. Por ejemplo, los cursos FELE forman parte de este grupo, al ser impartidos por un centro de enseñanza no reglada, que admite a participantes muy variados sin la necesidad de poseer una titulación previa y con una oferta de fechas de impartición muy flexible. Pero, por otro lado, comparte con la enseñanza reglada un carácter estructurado, una definición muy clara de los objetivos, metodología, contenidos y sistemas de evaluación, así como

la consecución de una certificación final en la enseñanza del español reconocida por International House y la Universidad de Barcelona.

López (1997: 11-12), retomando algunas propuestas de Moreno (1997) y de la Riva (1997) contempla las siguientes características de toda formación popular no formal que muy bien nos puede servir de guía para aplicarlas al terreno de la formación inicial docente del profesor de español LSE.

Salir de la clandestinidad, ya que son muchas las experiencias, proyectos, planes, etc. que están incidiendo de forma decisiva en la vida de los territorios, pero de forma callada, cotidiana... casi oculta.

Conocernos, observarnos, definir colectivamente pequeños objetivos comunes que podamos alcanzar y que conducirán a la educación popular a metas más ambiciosas. Modificar los actuales sistemas de organización interna, con la clara intención de romper con la burocracia y flexibilizar su funcionamiento.

Comunicarnos, compartir experiencias, métodos y técnicas, pensando juntos y aprendiendo unos de otro, comenzando a expresarnos con voz colectiva.

Abrir el abanico de posibilidades de actuación socioeducativa, de forma que cualquier interés individual y colectivo se encuentre con posibilidades de canalización y difusión.

Cooperar, construir nuevas alianzas centradas en la acción, en proyectos concretos, haciendo juntos, uniendo fuerzas, acumulando sinergias, superando el discurso de la coordinación y empezando a actuar conjuntamente.

Analizar constantemente la realidad, para dar cumplida respuesta a las necesidades de la comunidad.

Realizar una apuesta decidida por la formación y autoformación de colectivos para que sean los propios ciudadanos los que construya el diseño del mundo, de entorno, de vida.

Construir redes de trabajo que hagan posible el intercambio de conocimientos, experiencias, personas, materiales, metodologías, etc. Haciendo visible la «voz colectiva» que proponíamos anteriormente.

En este sentido, muchos de los profesionales dedicados a la enseñanza del español LSE empiezan a compartir sus experiencias a través de talleres, jornadas, cursos de formación, blogs o cualquier otro medio que les permita dar a conocer su trabajo, *salir de la clandestinidad* de manera gratuita, subvencionada o remunerada. Normalmente se trata de experiencias prácticas del aula de español, *con la clara intención de romper con la burocracia y flexibilizar su funcionamiento*. Empiezan a crearse experiencias formativas que intentan *dar respuesta a las necesidades de la comunidad* de profesores de español *tras definir colectivamente pequeños objetivos comunes*. La red se convierte en el principal vehículo para *construir redes de trabajo que hagan posible el intercambio de conocimientos, experiencias, personas, materiales, metodologías, etc. Haciendo visible la voz colectiva*. En el anexo 2 de esta investigación aparece una variada lista de recursos disponibles en línea que son elaborados por profesores en ejercicio e investigadores y que resultan de especial interés para la formación inicial y continua de cualquier profesor de español LSE.

3.2.1.3. La formación inicial docente del profesorado de español como lengua segunda o extranjera a través de la formación informal.

Por último, la llamada formación informal, es aquella que se produce de manera no planeada ni intencionada por la propia interacción cotidiana. Se trata de una formación derivada de la propia convivencia con la familia, los amigos, los compañeros de trabajo, las experiencias de viajes y contacto con otras culturas, la relación con los medios de comunicación, las redes sociales, etc.

Resulta muy difícil acotar todas las experiencias vitales que puedan llevar a alguien a convertirse, de manera no intencionada, en profesor de español LSE. Cada experiencia es única y por lo tanto no hay literatura al respecto que pueda arrojar luz sobre este ámbito. Por ello, nos permitimos incluir los resultados de una encuesta personal que ayude a realizar una cierta sistematización.

Los datos apuntan a que existe una gran diversidad de itinerarios profesionales que conducen, de una manera u otra, a la empleabilidad de los profesores de español LSE. Así lo pudimos constatar en una encuesta realizada al respecto (Orta, 2012) a través de redIRIS, la red académica y de investigación española, concretamente con su lista de distribución para profesores de español FORMESPA. Las preguntas formuladas en dicha

encuesta trataban sobre cómo empezaron a trabajar como profesores de español, qué formación inicial específica tenían y por qué creen que fueron seleccionados.

Respondieron un total de 96 profesores en la lista de manera pública o, indirectamente, a través de correo personal. Las respuestas fueron de lo más variadas. En las diferentes categorías se puede encontrar un amplísimo espectro de participantes: profesores sin titulación universitaria, sin una carrera terminada, con estudios de grado y de posgrado; profesores sin ningún tipo de especialización inicial en ELE, con algunos cursos de metodología, con másteres especializados... Para el tema que nos ocupa conviene centrarse en las respuestas a la pregunta 5 *¿Por qué crees que te seleccionaron en tu primer trabajo?* ya que pueden resultar reveladoras para la consideración de la formación informal de la que estamos tratando.

Analizando la información ofrecida por 17 del total de los profesores encuestados, es decir, un 17,70 % del total, se pueden observar las diferentes clasificaciones:

1. Los que empiezan a impartir español por su conocimiento de otras lenguas (9, 15, 18, 26, 32).
2. Aquellos que son elegidos, entre otras razones, por ser nativos (5, 6, 12, 14, 32).
3. Los que empiezan a través de sus conocimientos o habilidades en otras materias ajenas al español o a la educación (36, 45, 51, 58, 65, 73, 88).
4. Los que tienen aficiones y gustos por los viajes y otras culturas (5, 6, 12, 14, 36, 45, 51, 58, 65, 73, 88).

Las clasificaciones podrían seguir atendiendo a multitud de factores pero lo importante es advertir que muchos de los informantes citados acceden a la enseñanza del español de una manera no planeada, que tiene mucho que ver con su afición por los idiomas, las culturas y, sobre todo, su deseo por integrar lo que ya son y saben hacer con la enseñanza de su propia lengua. Muchos de ellos confirman que se formaron posteriormente a través de cursos (FORM 65) y otros comentan que fueron gestionando su propia formación (FORM 45 y 58). A este último tipo de formación se dedica el siguiente apartado.

3.2.2. Autoformación.

Las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información han provocado una democratización profunda de la gestión de la propia formación. Como podemos comprobar en el siguiente diagrama, el profesor está interconectado con toda una suerte de recursos y accesos especializados en la función docente a través de la red.

Se podrían agrupar en dos tipos de recursos: los que proveen de recursos y herramientas para la clase de ELE (recursos en línea, acceso a documentos y libros especializados, comunidades de desarrollo de contenidos, bancos audiovisuales para compartir, REALIA) y los que favorecen la interacción y el intercambio de experiencias entre los participantes (blogs, wikis, chats, videoconferencias, foros y demás redes sociales). En los apartados siguientes se analizarán algunos de ellos por la especial relevancia que tienen en la formación inicial del profesorado de español y su gran difusión. Se añade la imitación de modelos a través de la observación de profesores porque se instala de una manera especial en el corpus de creencias de aquellos que lo experimentan.

3.2.2.1. *La imitación de modelos.*

La primera vía de acceso a una posible autoformación inicial como profesor de español LSE puede comenzar con la imitación de las conductas observadas en profesores expertos durante la etapa de estudiantes, bien de lenguas segundas o extranjeras, bien de otras materias, que cada uno considera como modelo de buenas prácticas. Esta experiencia formativa que podríamos considerar en cierto sentido informal, ya que se produce a través de la interacción no planeada con las propias experiencias de la vida, consigue, a menudo, crear un corpus de creencias tan arraigadas en los futuros profesores que influyen poderosamente sobre su posterior labor docente (Marcelo, 2009, p. 40).

Las creencias afectan de manera directa a todas las fases del desarrollo de la clase de español: planificación, actuación y evaluación. Como concluye Usó (2007, p. 3), existen unos prejuicios generales, provenientes desde la formación inicial como profesores, que justifican la escasa atención, por ejemplo, que les concedían a la enseñanza del componente prosódico. Hay que tener en cuenta que la observación, para

que sea eficaz como motor de aprendizaje, debe tener una dirección concreta y un carácter intencional. De este modo pueden analizarse cuestiones relativas a la planificación, el manejo y la evaluación en la clase. Sin embargo, no debemos ser simplistas en dicha observación de modelos pensando que reproducir la conductas que le han dado buen resultado a un profesor será suficiente para dar buen resultado a cualquier otro. Lo interesante es reflexionar acerca de cómo la combinación de diversos factores que operan en la compleja realidad de un contexto particular de aula ha llegado a producir un determinado efecto positivo o negativo.

La imitación puede ser definida como una cualidad innata al ser humano. Para su propio aprendizaje social y de interacción. Aprender mediante una observación intencional y dirigida es una de las técnicas más usadas en la formación inicial del profesorado, no solo al observar a modelos de excelencia y buenas prácticas docentes, sino la observación de otros compañeros en formación inicial y la observación de uno mismo. El aprendizaje tiene lugar como adquisición de conductas nuevas por parte del observador a consecuencia del modelo observado, es decir, por los efectos de cambio y transformación que se producen en el observador a raíz de su observación. Pero para ello debe haber una auténtica voluntad de cambio por parte del observador (Riviére, 1992, p. 6):

En el siguiente apartado se destacan algunos recursos más que tienen especial significación en la autoformación del profesor de español LSE y ciertas recomendaciones generales para poder sacarles el mayor partido.

3.2.2.2. *Los recursos en línea.*

En los últimos años y como consecuencia de la creciente importancia del español en el mundo como recurso económico, la publicación de materiales y recursos especializados para los profesores de español en todo tipo de formatos es una realidad que se impone por la evidencia. Internet se ha convertido en un recurso más para el aprendizaje-enseñanza del español tanto dentro como fuera del aula. Existen espacios y páginas especializadas en la red con una gran variedad de materiales, recursos e información para el profesor de español que gozan de una enorme aceptación por parte de los docentes en todas sus etapas profesionales. Estos espacios pueden estar coordinados por instituciones educativas de ámbito nacional o internacional, por

editoriales especializadas o por los propios profesores. Pero lo importante, ante tanta variedad, es acercarse a ellos con un espíritu crítico para ser capaces de seleccionar adecuadamente atendiendo a la fiabilidad y calidad de los materiales.

Todo el material que podemos encontrar en la red podría ser clasificado en tres grandes grupos: material informativo, material didáctico y herramientas de comunicación (Fernández y Juan, 2010). Estas autoras proponen una plantilla de evaluación de los materiales que puede ser un buen referente para la autoformación de los profesores. Las autoras proponen cinco apartados a tener en cuenta: identificación del material, garantía de la autoría, características de la navegación, contenido y aspecto de la página. Aunque existen muy buenos materiales en línea de ayuda al profesor de español no todo son ventajas respecto al uso de los materiales disponibles en la red. Existen inconvenientes derivados de las características propias del medio como las limitaciones socioeconómicas de acceso en muchas zonas del mundo o en muchos de los centros que no cuentan con el equipamiento necesario; la resistencia de muchos profesores y su falta de destreza en el uso de las nuevas tecnologías hasta el punto de ser considerados muchos de ellos como “inmigrantes digitales” o bien, la falsa creencia de que dichas tecnologías son suficientes para el éxito en el proceso de aprendizaje-enseñanza con el consiguiente abuso por parte de algunos profesores restando la necesaria interacción entre los alumnos y con el profesor.

En definitiva, la red es un campo muy fértil donde poder aproximarse al mundo especializado de la enseñanza del español, incluso un buen punto de inicio de la formación inicial del docente, pero es labor del profesor hacerlo desde un espíritu reflexivo y crítico para obtener verdaderos beneficios. Una muestra de la enorme variedad de materiales y recursos podría ser la que se añade en el anexo 3.

3.2.2.3. Foros especializados

La formación del profesor no solo se produce en el lugar del trabajo sino en los espacios dedicados al intercambio de experiencias con otros profesionales del sector. Por ello podemos asegurar que el tiempo dedicado a la formación es cada vez más difícil de precisar (Gros y Adrián, 2005, p. 91). Así pues, la interacción con profesionales del sector de la enseñanza del español es otra de las vías posibles de acceso a la formación inicial a

través de la autoformación. El valor educativo de los foros dependerá del tipo de colaboración e interacción, así como de las formas que dicha interacción adopte. Una de las propiedades que favorece el carácter reflexivo y colaborativo de los foros es su carácter asíncrono. La posibilidad de clasificar temáticamente las intervenciones permite un fácil acceso por parte de los participantes en dichos espacios virtuales. Así se crean opciones múltiples que dan la posibilidad al profesor en formación inicial de: intercambiar información con otros colegas acerca de cuestiones generales o particulares; generar de forma colaborativa debates y diálogos y, en definitiva, conocimiento; proporcionar enlaces y vínculos a propósito de los temas tratados o crear un espacio de socialización que puede llegar a ser muy importante para llegar a tomar conciencia de grupo profesional. En definitiva, podemos hablar de un verdadero espacio de trabajo y aprendizaje colaborativo. Nos gustaría destacar dos foros, que por su trayectoria y variedad de contenidos, pueden llegar a ser muy útiles para el profesor de español y su desarrollo profesional.

RedIRIS, la red académica y de investigación española, financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad, proporciona servicios avanzados de comunicaciones a la comunidad científica y universitaria nacional. En la actualidad cuenta con más de 450 instituciones afiliadas. Gracias a su red troncal de transmisión óptica con circuitos de hasta 100 gigabits por segundo permite colaborar y desarrollar su trabajo telemáticamente y en condiciones óptimas a todos los investigadores españoles. Uno de los foros especializados más relevantes en la actualidad para profesores de español como segunda o extranjera promovido por RedIRIS es FORMESPA. Se trata de una lista de subscripción pública donde el envío de mensajes es privado, solo para los miembros de la lista, a través de una clave. Los temas que aparecen son de lo más variados: recursos didácticos, dudas acerca de la gramática, noticias sobre cursos, congresos, jornadas, publicaciones, etc. Muchos profesores en formación inicial usan esta lista de distribución para conocer más acerca de la situación actual del español en el mundo, en general, o en determinados países, en particular. En nuestro caso, hemos usado el foro para pasar una encuesta a profesionales de la enseñanza del español por todo el mundo.

Otro de los espacios dedicados a foros que goza de mucha aceptación en el ámbito de la formación de profesores de español es el foro que coordina el Instituto Cervantes, a través

de su Centro Virtual dedicado al español, a la didáctica, a la literatura o a las TIC. En el Foro del Hispanista, los profesores, estudiantes, investigadores e interesados en la literatura, el arte o las culturas hispánicas en todo el mundo pueden exponer en este foro sus preguntas, comentarios y peticiones. Una entrada de abril de 2015 pregunta:

Existe una duda sobre el lugar de desembarco de D Miguel de Crevantes (sic), a la vuielta (sic) de su cautiverio en Argel. Por un lado Fue (sic) en Denia y por otro en Velez (sic) Málaga. Cual (sic) es la cierta?

En el foro TIC, los profesionales relacionados con el mundo de la informática y las comunicaciones encontrarán un espacio donde debatir sobre los aspectos terminológicos que atañen a este complejo mundo de la sociedad de la información. Otra entrada de marzo de 2015 comenta:

El otro día hablando con una amiga me comentó que quería cambiar la pantalla de su iPhone porque se le había roto, y con la tontería empezamos a hablar de lo raro que nos resultó la primera vez que vimos esa palabra escrita, pues eso de tener una letra mayúscula a mitad de palabra no es algo común.

La cuestión es, ¿cómo ven que las empresas deseen escribir esas palabras de esa forma? ¿Hay alguna norma que "impida" escribir así? ¿O por ser cosa de una marca se puede hacer sin problemas?

Un saludo y gracias!

En el foro didáctico, los docentes de español podrán charlar a modo de sala virtual para plantear dudas, compartir experiencias y estar al día sobre cómo enseñar a personas no nativas. Esta entrada de abril de 2015 refleja la necesidad de formación especializada con el español para niños:

Yo (sic) vivo en Italia desde hace 15 años y soy graduada en filología (sic).
Me hablaron de un proyecto que quieren realizar el próximo curso; dar clases de español en una escuela elemental y media. No sè (sic) de (sic) donde comenzar...ni còmo (sic) presentar el proyecto, ni que (sic) libros usar...Quién me puede ayudar, lo

agradeceré infinitamente.

Gracias.

Miriam.

Por último, en el foro del español, traductores, periodistas, profesores y todas las personas relacionadas profesionalmente con la lengua española encontrarán aquí su espacio donde aclarar sus dudas y plantear sus preguntas. Una entrada reciente de abril de 2015 a propósito de “propio” y “mismo” hacía esta pregunta:

¿Son estos vocablos sinónimos? ¿Es correcto decir,
"Luis iba por el camino real y Antonio iba por el
propio? Gracias

En definitiva, los profesores tienen suficientes opciones para plantear las dudas y pedir consejo a través de los foros especializados que existen en la actualidad, además de los blogs a los que también se podría dedicar un apartado especial.

3.2.2.4. Conferencias, congresos, jornadas y talleres.

La asistencia a conferencias, congresos, jornadas y talleres especializados en la enseñanza del español es otra forma habitual para acceder a la formación inicial. Los profesores tienen la posibilidad de encontrar a colegas en formación inicial también y a expertos que, a través de las charlas y ponencias, dan modelos e ideas de buenas prácticas y responden a las preguntas de los asistentes.

A veces se combinan varios eventos en uno solo, de modo que no resulta fácil su clasificación. Generalmente las conferencias o congresos suelen ser reuniones, con frecuencia periódicos, donde se realizan exposiciones orales de la mano de expertos en la materia, ante un público interesado. En el medio académico es una de las presentaciones más usadas para la transmisión de conocimiento a un público amplio. En el campo del español podemos citar como paradigma los congresos organizados desde 1989 por la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE) que cuenta con más de 800 asociados de unos cincuenta países.

Un aspecto muy importante de estas conferencias y jornadas es que se suele dar la oportunidad a los profesores noveles para hacer presentaciones de actividades prácticas y de recibir los comentarios de colegas lo cual ayuda mucho a consolidar sus conocimientos y, sobre todo, su seguridad. Curiosamente el XXVI congreso estará dedicado en 2015 a la formación y competencias del profesorado de ELE. Será un espacio excepcional para debatir sobre las dimensiones institucionales, profesionales y de competencias docentes. Uno de sus apartados estará dedicado a la formación inicial y a los usos de la parrilla del perfil del profesor de idiomas. Muchos de estos eventos están organizados por las diferentes instituciones educativas, Consejerías de Educación de las diferentes Embajadas de España en el exterior, Instituto Cervantes, asociaciones de español, editoriales especializadas o escuelas privadas. Algunos han llegado a consolidar un calendario anual donde los profesores reservan con tiempo plaza debido a la repercusión tan positiva que ejerce sobre su aprendizaje.

De entre todas estas citas anuales, merece especial mención la que organizan International House Barcelona y la editorial Difusión. Su amplia trayectoria, la calidad de las intervenciones y ponentes, el interés de los talleres didácticos, han hecho que se extienda su radio de influencia más allá de Barcelona, donde comenzó, y que sirva de modelo para posteriores jornadas y congresos. He tenido la oportunidad de participar, tanto de asistente como de conferenciante y tallerista, en dichos Encuentros Prácticos que tienen ya más de 25 ediciones anuales, y he podido comprobar el gran interés que suscitan allá donde se celebren: Barcelona, París, Roma, Berlín, Cracovia y Würzburg. Uno de los aspectos más interesantes a destacar es la posibilidad de que participantes y expertos charlen de manera informal durante las pausas del desayuno o el almuerzo, así como en las cenas que se suelen organizar de manera paralela. Es decir, se trata de aunar el esfuerzo económico y de disponibilidad de tiempo para asistir a estos eventos con la oportunidad de encontrarse con colegas o hacer nuevos amigos dentro de la profesión.

3.2.2.5. Revistas y publicaciones especializadas.

En su interesante blog “Hablando de ELE”, Miriam Calvo nos hace una buena revisión de las diferentes publicaciones periódicas, algunas ya desaparecidas, que han significado un importante impulso a la formación inicial y continua del profesorado de

español (ver anexo 4). La autora clasifica las diferentes publicaciones en 3 grupos atendiendo a la procedencia:

- A. Revistas de las Consejerías y Agregadurías del Ministerio de educación.
- B. Revistas de universidades.
- C. Revistas de otras instituciones.

Son muchos los profesores que realizan una formación inicial para desplazarse al extranjero en la búsqueda de un empleo al tiempo que de una experiencia intercultural. La importancia del español en el mundo como lengua de cultura y comunicación hacen necesaria una apuesta por un fuerte apoyo institucional de las Consejerías y Agregadurías del Ministerio de Educación en el exterior. Calvo recoge un total de diecisiete publicaciones con su web correspondiente. Pero si se consultan las publicaciones de las diferentes Consejerías podemos contar un total de sesenta y cuatro revistas y publicaciones relacionados con el ámbito cultural y educativo general. En el anexo 4 podemos encontrar las revistas que guardan una relación más directa con la enseñanza de español.

En definitiva, existe en la actualidad una amplia oferta de opciones disponibles para acceder a la formación inicial como profesor de español LSE. En cuanto a los cursos para profesores la pregunta acerca de la competencia docente que puede llegar a desarrollarse sigue estando abierta y forma parte de la presente investigación. Del mismo modo habrá que ponerse de acuerdo sobre lo que significa ser un buen profesor o un profesor competente, sobre todo, teniendo en cuenta la diversidad de contextos de aprendizaje-enseñanza. A ello dedicaremos el último apartado de este capítulo.

3.3. El nuevo perfil del profesor de español como lengua segunda y extranjera.

Nuevas ideas han ido emergiendo en los últimos años acerca de lo que significa ser un buen profesor de español y con seguridad, esta nueva perspectiva que no deja de ser dinámica irá cambiando en los años sucesivos en función de las nuevas demandas

educativas planteadas por la sociedad. Del mismo modo, los cursos de formación inicial intentan adaptarse a estas nuevas necesidades. A continuación se delimitan algunos de los factores que conforman nuevos contextos de aprendizaje-enseñanza, para establecer un determinado perfil del profesor de español LSE en la actualidad, a la luz de las nuevas investigaciones y de las propias preferencias de los alumnos.

3.3.1. Variedad de contextos de aprendizaje-enseñanza.

El diccionario de términos clave de ELE (Martín *et al.*, 2008) define el contexto de aprendizaje como:

(...) una de las variables que, según los estudios, inciden sobre los procesos de adquisición de una segunda lengua. Dichas variables, o factores de aprendizaje, se agrupan en dos grandes campos: los factores personales y los factores ambientales o sociales. El contexto de aprendizaje figura entre estos últimos; incluye tanto el contexto inmediato del aula como el contexto institucional en el que se inscribe un curso, así como también el contexto socio-histórico en que tiene lugar el aprendizaje.

Todas las investigaciones sobre la adquisición y aprendizaje de lenguas ponen de manifiesto la importancia del contexto de aprendizaje y de las diferencias existentes (Skehan, 1989; Ellis, 2005, p. 29). Sin embargo, no tenemos todavía ninguna clasificación de los factores que lo determinan, ni mucho menos aún, una visualización del complejo entramado de relaciones que se establecen entre ellos. Puede parecer una labor imposible, tal y como en su día se consideró la posibilidad de determinar la secuencia de ADN de un ser humano. Sin embargo, cuanto más investiguemos los factores que conforman el contexto de aprendizaje mejor podremos ayudar a influir sobre el éxito o fracaso de una situación particular de enseñanza o, cuando menos, a entender mejor dicho proceso. Esto es particularmente relevante en nuestro estudio ya que el concepto de competencia docente al que nos remitimos está íntimamente ligado al contexto particular de acción y será un aspecto fundamental a la hora de establecer las conclusiones finales.

Existen factores diferenciales referentes a los alumnos, al profesorado, al modelo didáctico, al contexto institucional, al formato de los cursos o a la propia lengua meta.

Todo ello puede muy bien servirnos para explicar cómo los factores están interconectados formando una compleja trama de interrelaciones. Debemos aprovechar al máximo las posibilidades de aprendizaje que existan en cada contexto particular e intentar suplir de alguna manera las carencias. Si vemos el lado positivo de las cosas estaremos más capacitados para afrontar con éxito la situación. Pero no debemos pensar en soluciones simplistas ya que las decisiones didácticas se ven influidas por múltiples factores al mismo tiempo.

Baste un ejemplo de lo que comentamos considerando el factor **espacio físico**. Son muchos los profesores que se quejan de que las clases son pequeñas, el mobiliario inadecuado, las mesas y sillas pesadas o fijas. Como consecuencia: las clases se centran más en el profesor ya que cuesta trabajo “moverlos” de su sitio y crear grupos de trabajo. Es decir, un solo factor puede provocar un estilo de enseñanza magistral y con mucho tiempo de habla del profesor (THP). Existen recomendaciones que podríamos probar para “movilizar” más a los alumnos y no centralizar tanto la clase en el profesor. Suele ser importante tomar conciencia del problema y establecer un plan de acción conjunta con los alumnos. Por ejemplo, que ellos ocupen, de vez en cuando, el lugar y tareas tradicionalmente asignados al docente: empezar una clase, poner música de fondo, corregir, resumir la clase...

Hay algo que no debemos perder de vista: los factores se interrelacionan, y un movimiento en una dirección puede provocar un rechazo por no haber tomado en consideración el resto de los factores. En este caso, las **creencias** de algunos alumnos acostumbrados a que el profesor realice determinadas tareas, como lo pueden ser los alumnos sinohablantes, pueden malinterpretar la opción de cambiar los roles asignados tradicionalmente. Siguiendo con el ejemplo anterior, la **edad** también puede ser determinante. Los alumnos jóvenes suelen estar bastante predispuestos, por aquello de la novedad, de ocupar el papel del profesor. Sin embargo, los más adultos, sobre todo mayores de 60 años, no suelen estar por la labor. El **nivel** de los alumnos debe ser también tenido en cuenta. Alumnos con nivel A1 o A2 tendrán más dificultad para adoptar papeles que no les corresponde. Sin embargo, alumnos con niveles avanzados pueden llegar a “interpretar” el papel del docente. Lo mismo ocurriría con el **parentesco** de las lenguas

de los alumnos. Para un italiano, en principio, podría ser más fácil adoptar el papel del profesor que para un japonés.

Este complejo entramado de factores aumenta si tenemos en consideración un ámbito concreto de enseñanza donde la importancia de la interculturalidad se hace patente. Imaginemos que solo en un estudio realizado sobre la variedad contextual de ele en el ámbito sinohablante (VV.AA. 2010: 11), los autores registran 14 contextos diferentes dando cuenta de su gran variedad. La pretendida diferenciación entre contextos de instrucción o escolarización y contextos naturales (donde el hablante aprende al usar la lengua e interactuar con nativos) se difumina en la realidad. Hay muchos aprendices que conviven con ambas formas; por otro lado, en el aula cada vez se intentan reproducir y crear situaciones genuinas de comunicación además de hacer especial atención a la forma. Hago esta reflexión porque los diferentes cursos de formación de profesores, sobre todo los que incluyan prácticas como es el caso que interesa en este estudio, están atados al contexto particular de aprendizaje-enseñanza en el que se desarrollan.

Los siguientes apartados tratan sobre el perfil del buen profesor. No debemos olvidar lo que acabamos de comentar acerca de la gran variedad de los contextos de instrucción ya que condicionan en gran medida las tareas a desarrollar por los docentes y las preferencias de los alumnos acerca de su perfil y características.

3.3.2. El perfil general del buen profesor.

Las preferencias de los alumnos acerca del modelo de profesor que desean también van conformando las posteriores creencias de aquellos que ya piensan dedicarse a la enseñanza y llegan a ser consideradas como uno de los instrumentos de evaluación de la calidad docente en las escuelas privadas, donde el criterio del alumno como cliente potencial es un imperativo común. En los centros públicos universitarios el valor de la evaluación de la competencia docente por parte de los estudiantes no parece tener la influencia que muchos desearían (Villa, 2008, p. 187).

Si revisamos la literatura acerca de las cualidades de todo buen profesor vemos una constante: la enumeración de un listado, que va desde 2 hasta casi 50 características, con mayor o menor interrelación entre ellas, en función del enfoque personal de cada uno de

los autores. El problema de los listados muy simples es que reducen demasiado el entramado complejo de todo acto educativo. Por otro lado, los listados extensos pueden llevarnos a perder la jerarquía y la necesaria interdependencia entre cada una de las cualidades mencionadas. Por ello, en los siguientes apartados, dedicados a los perfiles de los buenos profesores, se recogen aquellos listados que o bien proceden de una investigación sobre un grupo de profesores, o bien marcan algo más que una enumeración de características con un enfoque integrador.

Otra condición que ha marcado la selección de los listados es que en cada apartado aparecen unas definiciones más específicas que engloban las anteriores y aportan algo nuevo. Es decir, las características del perfil de un buen profesor sirven para las de un profesor de idiomas y un profesor de español LSE. A su vez, las características de un profesor de idiomas sirven para las de un profesor de español LSE. Por ello, cada vez son más detallados los listados que aparecen toda vez que el listado de cualidades de un buen profesor va directamente ligado con las tareas que ha de asumir en su práctica profesional y el contexto donde se desarrolla.

En el XXI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado (2012, p. 8) se hizo un análisis de la figura del profesorado del s. XXI. Frente a las cualidades más apreciadas del profesor en el pasado: buen conocimiento de la materia y pasión por enseñarla, parece que la importancia de interactuar adecuadamente con los alumnos y de asesorarlos en su proceso de aprendizaje se destaca como una de las dos competencias básicas del futuro docente.

El Consejo Escolar del Estado, basándose en los principios comunes recogidos en diferentes documentos marcos de la Dirección General de Educación y Cultura del Consejo de Europa, acerca de la cualificación y competencias del profesorado europeo (*excelencia en la cualificación profesional, importancia del aprendizaje permanente, movilidad profesional y desarrollo profesional colaborativo*) propone un marco de competencias y subcompetencias que nos informan acerca del perfil del buen profesor: trabajar y gestionar el conocimiento, trabajar con las personas y trabajar con y en la sociedad. El Consejo Escolar del Estado pone de relieve las diferencias existentes entre la selección de profesorado y su formación inicial en los países con buenos resultados

educativos y el caso de España²⁰. El estudio pone en evidencia diferentes carencias del sistema de formación inicial del profesorado como: la falta de adecuación a las expectativas de los profesores y las administraciones; la diversidad de la regulación de las condiciones para el ejercicio de la profesión en función de pertenecer al sector público o privado y unos ineficaces mecanismos de selección del profesorado.

Un análisis más personal de Jeremy Gibson (2012) resume en cinco palabras que comienzan por la letra e las características básicas de un profesor excelente: educación, experiencia, entusiasmo, facilidad (del inglés *easy*) y excentricidad. La educación es la base del conocimiento de las teorías y métodos para la enseñanza y aprendizaje. Se trata de una característica básica del docente que va directamente unida a la experiencia para aplicarla en la práctica y reflexionar sobre ella.

El entusiasmo es una de las herramientas fundamentales para captar la motivación y el interés de los alumnos. El profesor entusiasta es capaz de generar alumnos entusiasmados por la asignatura ya que es un modelo a seguir. Si algo le entusiasma a alguien será porque algo interesante tendrá. Por otro lado, hacer fácil y asequible lo que resulta complejo, a priori, es una de las características más valoradas por los alumnos. Por último, una cierta dosis de excentricidad puede ayudar a los alumnos a retener conceptos y contenidos importantes ya que lo anclan a la experiencia vivida.

Todo lo mencionado nos vale para introducir la caracterización del perfil general del buen profesor de idiomas. ¿Es posible diferenciar algunas características propias? A eso dedicaremos el siguiente apartado.

3.3.3. El perfil general del buen profesor de idiomas.

Uno de los aspectos más característicos de la formación actual del profesorado es su profesionalización, su especificidad y su desarrollo autónomo (Madrid, 2004).

20. El Consejo General del Estado es un órgano consultivo del Gobierno de España en materia educativa. Sus integrantes dictaminan los proyectos de normas que tengan que ser aprobados por el Parlamento, el Gobierno o por el titular del Ministerio de Educación. Asimismo aprueba para cada curso escolar el Informe sobre el estado del sistema educativo, donde se incluyen las propuestas de mejora de la educación que alcancen el respaldo de sus miembros. Integra los diferentes Consejos Escolares Autonómicos a través de la Junta de Participación, compuesta por los respectivos presidentes y presidida por el presidente del Consejo Escolar del Estado.

La consideración del profesor de español como profesional reflexivo ha ido propiciando cada vez más el cambio de paradigma de una psicología behaviorista y de la lingüística estructural al constructivismo. La premisa inicial compartida de que el modelo de aprendizaje y enseñanza debe estar basado en los propios alumnos supone un reto para los diseñadores de programas, para los formadores y, sobre todo, para los propios profesores en formación inicial. Se trata de una declaración de intenciones que suele difuminarse en la práctica educativa por los imponderables de la realidad del aula y de las exigencias de temporalización, contenidos y sistemas de evaluación imperantes. Un interesante estudio sobre la importancia del comportamiento docente del profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera (Madrid, 2004, p. 13-16) ofrece datos muy reveladores acerca de las preferencias de los alumnos de infantil, primaria, secundaria y universidad. Tras un detenido análisis de los datos aportados por los cuestionarios, el autor concluye que las variables que eran significativamente relevantes para el conjunto del alumnado fueron:

V11. El entusiasmo y el interés del profesorado.

V7. El uso sistemático del libro de texto y de la grabación.

V1. El conocimiento didáctico del contenido frente al conocimiento del contenido.

V6. Currículo abierto y flexible frente a un currículo cerrado.

V9. El trabajo por parejas y en equipo para el aprendizaje de la LE.

V10. El carácter y forma de ser del profesor/a vs. metodología de enseñanza.

Otro estudio realizado a través de encuestas sobre el análisis de creencias a 112 profesores de lenguas segundas (Richards *et al.*, 1998, p. 41) revelan datos parecidos acerca de hasta qué punto las creencias de los profesores de segundas lenguas afectan al desarrollo profesional, cómo los cambios en la práctica educativa dependen, en gran medida, de estas creencias y como la noción de cambio es multidimensional y combina los factores personales con los condicionantes impuestos por el contexto educativo donde trabajan. Es decir, parece que el comportamiento del profesorado y sus rasgos de personalidad, independientemente del conocimiento de la materia que imparte, resultan de vital importancia para el rendimiento del alumno y su implicación en las tareas de clase. El perfil del profesorado del sistema AICLE (Pavesi *et al.*, 2001) que usa una lengua extranjera para enseñar una asignatura distinta también puede arrojar luz acerca de las características que debe tener un buen profesor de lenguas extranjeras al tener que

usar un lengua meta de enseñanza distinta a la lengua materna de los alumnos: dominio de la lengua meta y la de los alumnos, expertos en la materia curricular y capacidad para investigar y formar equipos multidisciplinares de trabajo. Es decir, lo que caracteriza el perfil de un buen profesor de lenguas extranjeras frente al perfil de un buen profesor en general es el concepto que tiene acerca qué es la lengua y cómo se aprenden lenguas extranjeras (Estaire y Fernández, 2012, p. 14). Pero queda por analizar si hay algo que caracterice especialmente al profesor de español LSE frente a otros profesores de LE. A ello dedicaremos el apartado siguiente.

3.3.4. El perfil general del buen profesor de español como lengua segunda y extranjera.

Existen investigaciones sobre las preferencias de los alumnos acerca de sus profesores de español, aunque no debemos perder de vista que ello depende, en gran medida, de las creencias particulares y culturales, de las necesidades e intereses propios, de los estilos de aprendizaje de cada uno y de la propia exigencia del contexto educativo donde se insertan. Pero lo cierto es que cuando las percepciones entre los alumnos y los profesores no están en sintonía, se suele producir un desajuste que provoca la insatisfacción de la mayoría. Así lo revela un estudio sobre la imagen que los alumnos chinos tienen de los profesores nativos de español y, al mismo tiempo, la imagen que dichos profesores de español LE tienen de sus alumnos chinos (Sánchez, 2008):

Tabla 2: Creencias de estudiantes chinos y profesores nativos de español.

Feedback de estudiantes chinos sobre profesores nativos de español	Feedback de profesores nativos de español, sobre estudiantes chinos
<p><i>Los profesores nativos no saben gramática. Los profesores chinos son expertos en gramática.</i></p> <p><i>El trabajo en parejas no es fructífero. Sólo puedo aprender sobre los errores por mis compañeros. Ofrecer modelos es el trabajo del profesor.</i></p> <p><i>Los profesores nativos no estructuran sus clases. Saltan de una cosa a otra y usan fotocopias, libros, juegos... Es confuso.</i></p> <p><i>Los profesores nativos no tienen control en la clase. Los estudiantes se mueven, interrumpen e incluso retan al profesor.</i></p>	<p><i>Los estudiantes chinos exigen estructuras gramaticales más complejas.</i></p> <p><i>Los estudiantes chinos se resisten al trabajo en grupos y en parejas.</i></p> <p><i>Los estudiantes chinos no responden a las preguntas ni adivinan los significados de una palabra por el contexto.</i></p> <p><i>Los estudiantes chinos parecen no tener opiniones.</i></p>

Existen muchas descripciones acerca del perfil del profesor de español que ponen el énfasis en aspectos muy variados dependiendo del autor o institución que las realizan, de la función y posibles usos para los que son destinadas, del contexto donde se contemplan, de la población a la que se aplican, de la concepción metodológica acerca de qué es la lengua y cómo se aprende y un largo etcétera que pone, una vez más, en evidencia la enorme complejidad del proceso de aprendizaje y enseñanza.

Establecer una descripción del perfil de un profesor de español competente puede ser de gran ayuda tanto para el profesorado en formación inicial como para los formadores y coordinadores educativos. Se trata de favorecer el desarrollo de conocimientos, competencias y actitudes que capaciten al profesorado a desenvolverse con ciertas garantías de éxito en los diferentes contextos educativos en los que desarrolla su labor. De todas las descripciones disponibles hemos seleccionado la que ofrece el Instituto Cervantes (2011) en su informe sobre *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE?* ya que es uno de las instituciones participantes en el diseño de la parrilla de competencias claves del profesor que se usará como herramienta de recogida de datos en la presente investigación.

El objetivo de dicho informe es obtener una visión general y completa de qué es y se espera del profesorado de español del Instituto Cervantes; de las competencias que tiene y se espera que vaya desarrollando a lo largo de su carrera profesional. Se trata de un informe de tipo cualitativo con una pregunta abierta que se pasa a grupos de profesores y alumnos del Instituto Cervantes acerca de las características que debe tener un buen profesor. Pese a que dicho informe se centra en los contextos particulares de enseñanza y aprendizaje donde desarrollan su labor los profesores de español del Instituto Cervantes, sus resultados pueden ser una interesante referencia para profesores que trabajan en otros entornos diferenciados ya que son características muy generales aplicables a cualquier profesor de español como lengua segunda y extranjera. Como afirma Cembranos (2011, pp. 83-84) las características de un buen profesor del Instituto Cervantes son que tenga vitalidad, una buena formación, trabaje en equipo, sepa dar bien sus clases, se interese por los alumnos y las alumnas, haga que el alumnado aprenda la lengua, sepa motivar y quiera seguir aprendiendo.

Tabla 3: Informe del Instituto Cervantes sobre características del buen profesor

Características centradas en la docencia	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Es un buen profesional docente</i> - <i>Tiene formación especializada</i> - <i>Sabe enseñar</i> - <i>Prepara bien las clases</i> - <i>Desarrolla empatía</i> - <i>Tiene capacidad de adaptarse</i> - <i>Es un buen comunicador</i> - <i>Hace que se motiven y aprendan</i> - <i>Cohesiona al grupo</i> - <i>Reflexiona e investiga</i>
Características personales	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Está motivado</i> - <i>Es abierto y feliz</i> - <i>Tiene un buen núcleo emocional</i> - <i>Tiene flexibilidad</i> - <i>Tiene iniciativa y creatividad</i> - <i>Quiere experimentar y mejorar</i>
Habilidades para el trabajo en equipo	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Tiene capacidad de relación</i> - <i>Trabaja en equipo</i> - <i>Sabe resolver conflictos</i> - <i>Formador de profesores</i> - <i>Tiene capacidad de liderazgo</i> - <i>Cohesiona el grupo</i>
Compromiso con la institución	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Tiene implicación institucional</i> - <i>Se identifica con el proyecto del centro</i> - <i>Tiene un alto nivel de formación</i> - <i>Realiza una enseñanza de calidad</i>

No parece, pues, que haya ninguna característica de las señaladas hasta ahora que sean específicas del perfil del profesor de español LSE frente al perfil general de un profesor de LE. Sin embargo, basándonos en la idea de que el contexto condiciona de manera decisiva las tareas a desarrollar por un profesor y, por lo tanto, los ajustes competenciales que tienen lugar para poder desenvolverse con éxito me hacen pensar que algo común debe haber que caracteriza especialmente a los profesores de español.

Christian Puren (2001), en una ponencia sobre la industria y la didáctica del español como lengua extranjera, señalaba los paralelismos entre el mundo de desarrollo empresarial y el mundo de la didáctica. Ponía el ejemplo de las estrategias que el francés,

y por tanto los docentes de francés que son un reflejo de dicha empresa, ponía en marcha para competir con el mercado siempre revalorizado del inglés en el panorama nacional e internacional. Puren llamaba a esta capacidad de adaptabilidad al contexto “lógica medioambiental” y diferenciaba claramente tres etapas: estrategia de la diferencia hasta los años 60 que daba primacía al francés; estrategia de la rivalidad frente al inglés hasta los años 80 centrándose en la enseñanza del francés como lengua profesional y la estrategia de la alianza con el resto de lenguas a partir de los 90.

Siguiendo esta línea de pensamiento, se puede considerar que el español, en su lucha por expandirse y competir con el inglés, el francés, el alemán, el italiano y el portugués, también ha pasado por ciertas fases que, lógicamente, condicionaban la actuación del profesor de español y su perfil caracterizador. La industria turística y la expansión del español han ido, la mayoría de las veces, acompañados de la mano. De hecho, las escuelas dedicadas a la enseñanza del español como lengua segunda, por desarrollar su labor dentro del país en que dicha lengua se habla, tienen relación con las instituciones oficiales y privadas dedicadas al turismo en cada una de las provincias donde desarrollan su actividad. Los alumnos se alojan en residencias y familias, aportan ingresos al tejido comercial y de restauración y participan activamente en las actividades de cultura y ocio organizadas por las propias escuelas y por la ciudad. Así pues, se puede hablar del “turismo idiomático español” y del español como “recurso económico” (Berdugo, 2001, p. 18) extendido a los ámbitos de enseñanza de lenguas, traducción e interpretación, editoriales, audiovisuales, medios de comunicación, turismo y espectáculos.

Para establecer ciertas etapas en las estrategias seguidas por la industria del español y así intentar caracterizar el perfil del profesorado de español frente al resto de profesorado de otras lenguas extranjeras, resulta interesante seguir las referencias de la evolución de la marca España en los últimos decenios a través de la publicidad, ya que el mercado de la enseñanza del español, a diferencia del de otras lenguas, es relativamente reciente. Nos basamos en un análisis realizado por Patricia Gozávez (2011) que hace una selección de los eslóganes y pósters que más impacto causaron para atraer turismo exterior. Si analizamos los pósters (ver anexo I) y nos detenemos aquí con algunas características que consideramos que podrían afectar a la imagen que deberían proyectar

los profesores de español LSE tanto dentro como fuera de nuestras fronteras, sobre todo, los profesores españoles.

La imagen de España en los años 70 era la de la estrategia del ocio y la diversión. Suele combinarse la imagen del trabajo con el ocio. Se insiste en la amabilidad de los españoles dispuestos a acoger como en casa a los extranjeros. En la misma década de los 70 se sigue insistiendo sobre esta imagen de simpatía de los españoles, y creemos que de todo el mundo hispano, a quienes se les conmina a ser amables con los extranjeros. Esta visión de la marca España influye, en nuestra opinión, poderosamente en el perfil que se busca de profesor de español.

El tejido hotelero se fue profesionalizando. Se empieza a crear así el sello que identifica la marca España. Esta apreciación parece confirmada por los datos aportados a través de la encuesta informal que realizara a través de FORMESPA acerca de cómo muchos profesores de español habían conseguido su primer empleo y el tipo de cualificación inicial que poseían, algunos comentaron que lo contrataron por ser simpáticos y amables.

Otro dato revelador extraído del contexto mismo de investigación, los cursos FELE, entra en perfecta sintonía con esta imagen del profesor de español. Podemos confirmar que todos los tutores que imparten dichos cursos recomiendan a los profesores en formación inicial que sonrían y sean muy cercanos a sus alumnos como estrategia fundamental para conseguir un clima facilitador de aprendizaje. Por el contrario, los tutores de los cursos CELTA para profesores de inglés como lengua extranjera que se imparten en los mismos centros estudiados no insisten en esta cualidad ni de manera homogénea ni tan persistente.

La imagen de España de los años 90 y 2000 marca la estrategia de la marca España y la profesionalización. No es casualidad que se creara en 1991 el Instituto Cervantes promocionar la lengua y culturas españolas e hispanoamericana por todo el mundo. Se trata de una imagen profesionalizada del sector turístico en general y del español en particular apoyado de manera institucional a nivel internacional. Los profesores de español empiezan a tomar conciencia de la importancia de la formación especializada. Ya

no basta con ser amables, nativos y licenciados. El impacto positivo que el Cervantes ha jugado en la profesionalización progresiva del profesor de español LSE y en todo el tejido empresarial dedicado del español como recurso económico está aún por calibrar pero es indudable. No existe una institución de la misma relevancia para las otras lenguas extranjeras que las represente de igual manera. El nacimiento del Centro virtual Cervantes (cvc) en 1997 permite el acceso para profesores, estudiantes, traductores e hispanistas, periodistas y cualquier persona interesada en la lengua y cultura españolas e hispanoamericana de todo el mundo. Las áreas que abarcan son la enseñanza, la literatura, la lengua, las artes y las ciencias. Además el cvc mantiene portales asociados como el aula virtual de español, el portal de los congresos internacionales de lengua española, la radio y la televisión por internet. Es decir, sin desdeñar para nada al resto de instituciones, organismos y profesionales que han colaborado para dar la merecida relevancia a la figura del profesor de español y contribuir a su progresiva profesionalización, lo que caracteriza al profesor de español frente al de otras lenguas extranjeras es que se ven influidos de manera decisiva por las decisiones y proyectos adoptados por el Cervantes. Independientemente de que se sientan más o menos representados por dichas decisiones, nadie niega que ejerce una gran influencia sobre el profesorado de español de manera generalizada.

El año 2010 marca la estrategia de la necesidad. La evolución del español en el mundo es imparable. Ahora es considerada como una lengua funcional y necesaria en el nuevo concierto económico y cultural mundial. De la imagen del profesor de español que se preparaba para recibir a los alumnos extranjeros con amabilidad, ya que venían generalmente a divertirse, pasando por la imagen del profesor especializado que hace uso de todos los recursos a su disposición, estamos llegando al profesor de español que desea conquistar el mundo y se atreve a enseñar allá donde exista demanda. Profesores cada vez más especializados en todo tipo de entornos profesionales que antes solían estar reservados para unos pocos: español fines específicos, para inmigrantes, para niños, para alumnos con necesidades específicas... Por tanto, la especificidad del profesor de español LSE frente al de otras lenguas extranjeras comienza a revelarse en su capacidad para atreverse a impartir clases en todo tipo de entornos y especialidad y, por tanto, ser creativos e innovadores. Pero esto, que ahora es una apreciación personal, deberá ser analizado dentro de una década en una nueva investigación.

En este capítulo la intención perseguida ha sido aproximarnos al curso FELE desde una perspectiva periférica, en relación con el resto de la oferta formativa para profesores de español existente y de la figura del profesor de español. El siguiente capítulo delimitará con precisión el objetivo del presente trabajo, las preguntas de investigación y la relevancia y posibles aplicaciones que podrían tener sus resultados obtenidos.

4. CAPÍTULO III: OBJETIVOS DE ESTUDIO Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.

Dedicar un capítulo aparte a los objetivos y preguntas de investigación al intentar analizar la compleja realidad del proceso de aprendizaje y enseñanza de una lengua segunda o extranjera se hace indispensable para alcanzar una precisa delimitación del problema inicial objeto de estudio. Sólo a través de una comprensión profunda de dicho problema se podrán entender los objetivos de investigación y las preguntas derivadas. Por último, se comenta la posible aplicabilidad de los resultados obtenidos para la posible mejora del diseño de otros cursos intensivos de formación inicial, lo cual justificaría la relevancia del estudio, así como unas breves anotaciones sobre la viabilidad del proyecto.

Como afirma Korstanje (2013, p. 8) resulta básico para cualquier investigador comprender *que el conocimiento es un aspecto subjetivo de la percepción (imposible de ser comparado con otras estructuras)*. Con frecuencia atomizamos el conocimiento y perdemos la esencia de la interacción de las diferentes variables que intervienen en cualquier acontecimiento: la perspectiva holística.

Con ocasión de la publicación de la EPG surge una nueva herramienta de análisis relacionada con las competencias docentes de los profesores de idiomas, que muy bien podría ser aplicada al diseño y evaluación de los programas de formación inicial, a la formación continua y a la profesionalización del sector. Se trata de un Proyecto Europeo para la evaluación de las competencias de los profesores de lenguas extranjeras, cofinanciado por la Comisión Europea y los socios principales, entre ellos el Instituto Cervantes. El tema de investigación emergía con más claridad que nunca: **se desconoce hasta qué punto un curso intensivo de formación inicial para profesores de español LSE desarrolla la competencia docente**. Nos remitimos al capítulo I que delimita el término de competencia general, y de competencia docente en particular, además de enmarcar las diferentes opciones de formación formal, no formal e informal. La curiosidad por acceder al conocimiento, la honestidad del procedimiento empleado y el deseo de arrojar alguna luz sobre el problema de investigación que pueda servir para impulsar la innovación y el cambio dentro del contexto analizado son claves en el planteamiento general del estudio.

Los factores barajados para la elección del ámbito de investigación han sido la experiencia propia acumulada en la formación inicial y continua del profesorado de español, la facilidad de acceso a los datos en el contexto particular de investigación y la creciente demanda de cursos intensivos para cualificar a profesores especializados motivado por la expansión de español en el mundo, de nuevo la casualidad, por una profunda crisis económica en la que todavía estamos inmersos.

En el siguiente apartado precisaremos los objetivos de investigación, tanto generales como específicos que servirán de guía para establecer posteriormente las diferentes preguntas a las que se pretende dar respuesta en las conclusiones del presente estudio.

4.1. Objetivos de estudio.

La formulación de los objetivos de investigación ha de estar en perfecta sintonía con el marco teórico en el que se inserta dicho estudio. Nos remitimos, pues, a la introducción y al capítulo I sobre el estado de la cuestión donde se comenta la complejidad de delimitar el término competencia, en general, y el de competencia docente, en particular. Esta investigación se decanta por la visión aportada por Pavié (2011, pp. 67-80:

(...) aquel grupo de conocimientos, técnicas de enseñanza y rasgos personales que, mediante su aplicación y transferencia oportuna, le permite al profesor mejorar la calidad del aprendizaje de sus alumnos en un ámbito específico del saber.

El propio Pavié (2007, pp. 7-17) hizo una relación de las diferentes competencias docentes, que no pretendía ser exhaustiva ni cerrada, de la que se extrae aquella que parece más relacionada con el problema de investigación que nos ocupa: la competencia exige que los profesores en formación inicial estén en disposición de elegir adecuadamente de todos sus recursos disponibles aquellos que mejor se adapten a la consecución de los objetivos propuestos y llegar a obtener resultados satisfactorios.

4.1.1. Objetivo general.

Tal y como se adelanta en la introducción, el objetivo general del presente estudio se concreta de la siguiente forma: “Evaluar la eficacia de los cursos intensivos iniciales de formación de profesores de español como lengua extranjera o segunda lengua (FELE) a la luz de los criterios de la parrilla de competencias docentes *European Profiling Grid* (EPG)”. El objetivo general no pretende evaluar cualquier curso intensivo de formación inicial puesto que sería un objetivo inalcanzable y, por tanto, mal formulado. Se centrará en un formato de curso muy concreto: los cursos FELE organizados por CLIC International House Sevilla y Cádiz de 150 horas de duración que incluyen metodología y práctica reales con alumnos extranjeros voluntarios.

En cuanto a la “eficacia” que se antoja un término demasiado general y vago, se toma como medida de referencia de desarrollo de competencia docente una herramienta validada: la EPG. Es decir, los resultados serán contemplados a la luz de dicho instrumento de evaluación que será descrito con detalle en el capítulo cinco.

Siguiendo la taxonomía jerárquica de Bloom²¹, posteriormente revisada por Anderson (2001), acerca de los diferentes objetivos educativos y de los procesos cognitivos que llevan aparejados, el objetivo general de este trabajo entra en la categoría de la evaluación. Se trata del objetivo cognitivo más complejo y elaborado, por delante del conocimiento, la comprensión, la aplicación, el análisis y la síntesis. Para Bloom y sus colaboradores, el conocimiento es indispensable para la poner en práctica las demás categorías.

El siguiente apartado delimita los objetivos específicos que conforman, en cierto sentido, diferentes aspectos del objetivo general. La complejidad del hecho analizado, la competencia docente, así como la importancia de delimitar con precisión el contexto mismo donde se produce la investigación, hace necesario obtener una visión más detallada y pormenorizada de la multiplicidad de variables que entran en juego y las múltiples perspectivas que pueden adoptarse.

21. Así lo supo recoger Kennedy (2007) con la llamada Rosa de Bloom que deja patente el nivel superior del objetivo evaluador respecto al resto de los niveles de objetivos contemplados. Fue concebido para que el que aprende y enseña tuviera en cuenta las acciones que tienen lugar en el proceso.

4.1.2. Objetivos específicos.

La formulación de los objetivos específicos de investigación ha de venir relacionada con el objetivo general y, por tanto, deben estar descritos siguiendo los verbos de acción propuestos en la taxonomía anterior. De este modo quedarían delimitados de la siguiente forma:

1. Apreciar si existe mejora de la competencia docente de los aspirantes a profesores al finalizar los cursos de formación FELE.
2. Comparar la perspectiva ofrecida por los formadores y dichos aspirantes a profesores.
3. Considerar las recomendaciones y juicios emitidos por los propios estudiantes extranjeros voluntarios de las prácticas y por profesores en activo que ya hicieron el curso FELE.

Se enuncian en ese orden los objetivos específicos porque son las etapas que se seguirán en la investigación para poder alcanzar el objetivo general. Por otro lado, aunque íntimamente relacionados entre sí, van de lo más simple a lo más complejo. El primer objetivo se propone constatar, gracias a la parrilla de evaluación de la competencia docente EPG ya validada internacionalmente, si existen evidencias de alguna mejora en el desarrollo de la competencia docente. Para ello, analizaremos las valoraciones recogidas en las diferentes parrillas al comienzo y a la finalización del curso de formación cuya eficacia deseamos evaluar. Así tendremos la opinión de los aspirantes a profesores.

En segundo lugar, se comparará la perspectiva final de los aspirantes a profesores con la de sus propios tutores formadores, ya que estos últimos tienen experiencia acerca de qué significa adquirir competencia docente mediante la observación de las prácticas en el aula. Se hará uso de la misma EPG hecha por los formadores y se compararán con la de los aspirantes a profesores. En esta ocasión ya no se trata solo de apreciar mejoras sino de relacionar perspectivas diferentes.

Por último, y probablemente sea lo más complejo, se tomarán en consideración la perspectiva y juicios de los alumnos voluntarios y la de aquellos profesores que están en activo, que tras haber hecho el curso FELE, pueden emitir juicios basados en su experiencia práctica en contextos diversos y auténticos de aprendizaje y enseñanza. Para

la consecución de este último objetivo se analizarán las respuestas a los cuestionarios de evaluación de la clase y de una encuesta abierta a los profesores en activo, antiguos alumnos FELE.

No obstante, si durante el proceso de investigación surgen objetivos adicionales o se necesitan modificar los anteriormente descritos en función de la nueva información que se vaya generando, se incorporarán los cambios necesarios siempre que vayan dirigidos a resolver el problema inicialmente planteado y a la consecución del objetivo general marcado. Se trata de un proceso iterativo y recurrente.

Una vez establecidos los diferentes objetivos de investigación surgen preguntas que pasamos a detallar en el siguiente apartado.

4.2. Preguntas de investigación.

Las preguntas de investigación nos ayudarán a delimitar aún más el marco de investigación y a focalizar la atención en los elementos centrales alineados con los objetivos de estudio. La primera pregunta, o mejor dicho la pregunta general, formula el problema de investigación en forma interrogativa:

¿Hasta qué punto un curso intensivo de formación inicial para profesores de español LSE desarrolla la competencia docente de los participantes?

Es muy importante detenernos en el alcance específico de esta pregunta para adecuarnos a los objetivos marcados. No se trata de analizar si un curso de formación inicial de 120 horas de duración es suficiente para formar a profesores competentes. Sería una pregunta difícil de responder ya que cada participante experimenta un proceso totalmente individual y único, producto de sus características personales, su motivación por el aprendizaje, su bagaje previo, la relación con sus compañeros, los tutores y los propios alumnos y un largo etcétera que reseñar. Lo que formula la pregunta es el cambio operado en los participantes desde que empiezan el curso hasta que terminan en materia de conocimientos, habilidades y actitudes para la enseñanza del español. De esta pregunta general se derivan nuevas preguntas que sirven para comprender aún más los objetivos del estudio en el marco concreto de investigación.

Otras preguntas derivadas de la pregunta central que atienden a las competencias docentes desarrolladas y a los juicios compartidos podrían ser enunciadas de la siguiente:

¿Cuáles de las competencias clave del profesor experimenta un cierto desarrollo durante los cursos FELE?

Nuestro interés se centra en detectar si hay ciertas competencias clave y subcompetencias específicas que se ven más desarrolladas respecto a las otras y qué variables influyen especialmente en ello.

¿En qué coinciden las evaluaciones de los formadores y de los profesores en formación sobre dicho desarrollo?

Dado que usaremos la misma herramienta de recogida de datos con los profesores en formación y los formadores, nos interesa saber en qué aspectos presentan coincidencia en sus valoraciones acerca de la competencia alcanzada.

¿Qué tipo de juicios emiten los alumnos sobre la actuación de los profesores en formación en el aula?

Una perspectiva fundamental es la percepción que tienen los alumnos extranjeros que reciben clases de los profesores en formación. Para ello, nos basaremos en un cuestionario acerca de la actuación de dichos profesores en las clases.

¿Qué capacitación les dio el curso a profesores que trabajan en entornos educativos muy diversos?

Si las tres valoraciones anteriores están inmersas en el propio contexto de investigación, nos interesa conocer en qué medida lo aprendido en el curso de formación capacita para desarrollar la labor docente en otros contextos educativos diferentes.

4.3. Relevancia del estudio y aplicabilidad.

Toda investigación educativa nace con el deseo, más o menos explícito, de introducir ciertas mejoras en el modelo objeto de estudio en la vertiente práctica. Torres

(2012) nos advierte de la necesidad de transformar las aulas y preparar a profesores capaces de posibilitar la transformación de una institución tradicionalmente dedicada a reproducir información -en un buen montón de casos, desfasada-, en productora de saber.

Establecer este objetivo general no es más que el deseo de generar conocimiento para avanzar en la comprensión del fenómeno delimitado y dar respuesta a la necesidad de adaptar la oferta formativa objeto de estudio a las demandas imperantes de profesionales cualificados por parte de la sociedad actual. No se pretende acotar directamente el problema sino empezar a investigar abiertos a entender en profundidad el fenómeno de estudio en función de las perspectivas de los propios participantes.

Aunque ya se anticiparon en la introducción algunas justificaciones generales para llevar a cabo la presente investigación, pasamos a detallarlas siguiendo los criterios más extendidos para considerar una investigación como relevante (Sampieri, 1997; Denis, 2008).

Conveniencia: evaluar si un curso intensivo de formación de profesores de español como lengua segunda o extranjera sirve para desarrollar la competencia docente de los participantes es fundamental para saber en qué medida cumple con su función. No basta con el grado de satisfacción de los profesores en formación ni con la intuición generalizada de los formadores de que los contenidos metodológicos y las técnicas que se enseñan son suficientes para afianzar su formación inicial. Se necesita abordar el problema de manera sistemática y apoyarse en modelos de referencia debidamente probados y validados.

Relevancia social: los beneficiarios de este estudio se extienden más allá de los que participan en el mismo. Podría ser suficiente decir que estos cursos intensivos de profesores forman anualmente más de medio millar de profesores en España, que en ellos participan de forma continuada o esporádica más de dos mil estudiantes extranjeros voluntariamente y que se organizan en, al menos, siete ciudades distintas españolas. Sin embargo, el efecto multiplicador es considerable si tenemos en cuenta que los formadores de estos cursos imparten clases en diferentes másteres de profesores de español, dan conferencias y talleres por todo el mundo y, lo que es más importante aún, muchos de los

profesores formados en dichos cursos encuentran algún trabajo relacionado con la enseñanza del español dentro y fuera de España.

Implicaciones prácticas: de manera inmediata, las conclusiones del estudio servirán para reorientar la labor didáctica y el diseño de los cursos FELE para adecuarlos a las exigencias del nuevo perfil del profesor de español LSE.

Valor teórico: aunque hay muchos estudios cualitativos y etnográficos sobre educación, no abundan los estudios de similares características que se apliquen a un curso intensivo de formación inicial de profesores de español LSE. Se cubre así un cierto vacío de conocimiento.

Utilidad metodológica: hacer uso de la *European Prolifing Grid* como herramienta de recogida de datos para la evaluación de un curso intensivo de formación, es una novedad ya que la validación de dicha herramienta a nivel europeo se produjo al mismo tiempo que la investigación estaba en marcha.

4.4. Viabilidad del estudio.

El paradigma de investigación cualitativa está directamente en consonancia con nuestra cercanía al contexto natural de estudio. Como afirma Creswell (1994, pp. 4-5)

La instancia cualitativa es diferente: los investigadores interactúan con los que investigan, sea que esta interacción asuma la forma de observación participante o la observación de informantes durante períodos prolongados de tiempo, o la de una colaboración real. En resumen, el investigador intenta minimizar la distancia entre él mismo y aquello que investiga.

Por las características propias del contexto de investigación y su cercanía al investigador, el principio de extrañamiento propuesto por Malinowski (1995) o el distanciamiento de lo familiar y la familiarización de lo lejano de Barrio (1995) son dos buenas opciones para superar este condicionamiento inevitable. El propio Barrio (1998) señala que el ser humano necesita ubicarse en la realidad que le circunda, pero no como

cualquier otro animal, sino con una óptica macroscópica: no le basta con situarse en su entorno próximo; ha de ubicarse en relación a la totalidad.

Dada la importancia de conocer en profundidad el contexto natural donde se va a llevar a cabo la investigación, en el siguiente capítulo se detallan los cursos FELE objeto de estudio y el marco institucional educativo en el que se llevan a cabo.

5. CAPÍTULO IV: DESCRIPCIÓN DE LOS CURSOS INTENSIVOS DE FORMACIÓN INICIAL (FELE) OBJETO DE ESTUDIO.

Dentro de toda investigación cualitativa es fundamental conocer en profundidad el contexto natural en el que dicha investigación se llevará a cabo. Este capítulo se refiere a la oferta general formativa los centros de International House (IH) de todo el mundo, para centrarse en los centros de formación IH de España y, más concretamente, en CLIC IH Sevilla y Cádiz que es donde se desarrollará el estudio. Posteriormente, se dedica un amplio apartado descriptivo sobre los cursos FELE objeto de estudio y, finalmente, se analizan dos recursos en línea que van paralelos al curso presencial y con el cual mantienen una estrecha relación: la plataforma formativa Moodle formacionele.com y el blog de formación de CLIC IH Sevilla y Cádiz.

5.1. Descripción contexto general de investigación.

Ya que la etnografía constituye la descripción y el análisis, a veces también la solución a problemas, de un ámbito social específico, sin que ello sea en perjuicio de otros métodos de recogida y análisis de datos, resulta fundamental comenzar describiendo la organización general en la que se enmarcan estos cursos de formación de profesores a nivel mundial, para pasar más adelante a centrarnos en España y, por último, a la escuela de Sevilla donde se llevará a cabo la investigación. Pese a que la organización International House comparte en todas las escuelas del mundo unas ciertas bases metodológicas comunes, cada centro mantiene su total independencia desde el punto de vista de la gestión empresarial y académica.

5.1.1. International House World Organisation.

International House World Organisation es una de las mayores organizaciones académicas dedicadas a la enseñanza de idiomas y formación del profesorado del mundo. Su fundación se remonta a 1953 en Córdoba por una pareja de británicos, John y Brita Haycraft. Desde sus inicios, la filosofía de enseñanza apuntaba a clases de idiomas en grupos reducidos, intercambio de estudiantes de diferentes nacionalidades, flexibilidad

en los métodos de enseñanza con énfasis en el enfoque comunicativo y un programa social que integrara la lengua y la cultura.

Haciendo un poco de historia para poder comprender cómo se pudo pasar de un proyecto familiar con una pequeña escuela en Córdoba a englobar 159 escuelas repartidas por 52 países, la propia fundadora Brita (2008, p. 4) revelaba cómo se pudieron superar los problemas económicos tras fundar una nueva escuela en Londres en 1959 pasando una modesta estancia de un año y medio en *Endell Street* en *Covent Graden*. La gran energía y positividad de todos los implicados unido a dos importantes encargos para John Haycraft hicieron posible el proyecto de expansión: escribir un manual intermedio de inglés para la BBC y enseñar inglés al presidente Kekkonen de Finlandia.

International House fue pionera en la formación de profesores de inglés como lengua extranjera en 1962 formando la base sobre la que posteriormente se organizarían los cursos *Cambridge ESOL CELTA qualification*. Con el tiempo se especializó en la formación de profesores de otras lenguas segundas y extranjeras como el español. En la actualidad forma una extensa red de escuelas con representación en todos los continentes bajo un organismo moderador de la calidad como reza en la propia información corporativa:

The International House Assessment Unit moderates and oversees the standardization of all IH teacher training and development courses run in our network that are certificated by the International House World Organisation. The IH Assessment Unit ensures that course participants who train with an International House school in any location within our network receive the same high standard of training and assessment.

Es importante señalar que se trata de una organización internacional a la que se pueden afiliar centros de enseñanza de idiomas privados, bajo inspecciones regulares que aseguren unos criterios determinados de excelencia y calidad, pero conservando cada uno de esos centros su autonomía empresarial. No todos los centros afiliados a International House imparten cursos de formación de profesores pero siempre enseñan lenguas segundas o extranjeras.

5.1.2. La oferta formativa de International House.

La relación de cursos para formación de profesores es bastante amplia y especializada. Esto favorece que los centros afiliados que disponen de un departamento de formación de profesores puedan ofrecer cursos diferentes a lo largo de todo el año beneficiándose de las ventajas que ello supone: selección y contratación de nuevos profesores, formación continua de los profesores en plantilla o la formación de tutores especializados como más adelante comentaremos. Conviene tener una idea general de la oferta formativa para poder encuadrar posteriormente con mayor precisión los cursos FELE objeto de investigación. Hay que decir que algunos cursos de formación ofrecido por centros afiliados a International House también son ofrecidos por otro tipo de instituciones y organismos educativos.

1. *Cambridge CELTA (Certificate in English Language Teaching to Adults)*. Se trata de una formación reconocida internacionalmente. Originalmente se conocían como *RSA Certificate* y en 1985 pasó a ser conocido como *RSA/Cambridge CTEFLA*. Dos cambios más de nomenclatura ocurrieron hasta llegar a la denominación actual: *RSA/Cambridge CELTA* in 1996 y *Cambridge CELTA* en 2001. Dispone de la acreditación 5 dentro del *Qualification and Credit Framework*²² (QCF).
2. *Cambridge DELTA (Diploma in English Language Teaching to Adults)*. Este curso avanzado se introdujo en 1999. En la actualidad ha adquirido el nivel de máster de profesores en todos los países de la Unión Europea, ya que es el único título incluido en el nivel 7 dentro del *Qualification and Credit Framework*.
3. *IH Certificate in Advanced Methodology*. Se trata de un curso a caballo entre el *CELTA* y el *DELTA* que exige a los participantes tener al menos 600 horas de experiencia como profesor.
4. *Trinity TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages)*. Se trata de un curso de características similares al *CELTA* acreditado por el Trinity College de Londres y estaría situado en el nivel 5 del *Qualification and Credit Framework*.
5. *IH Certificate in Online Tutoring*. Son cursos dirigidos a aquellos profesores o formadores interesados en la enseñanza en línea, bien impartiendo cursos, bien diseñándolos.

22. La oficina OFQUAL (*Office of Qualifications and Examinations Regulation*) establece para Inglaterra e Irlanda un marco de referencia del 1 al 8 del mismo modo que lo establece el *European Qualifications Framework*. El nivel 5 se corresponde con: “*Diplomas of higher education and further education, foundation degrees and higher national diplomas*”, mientras el nivel 7 se corresponde con “*Master degrees, postgraduate certificates and diplomas*”.

6. *IH Certificate in Teaching 1-2-1*. Dirigido a aquellos profesionales que desean conocer o mejorar cómo impartir clases individuales.
7. *IH Certificate in Teaching Business English*. Se trata de un curso enfocado en la enseñanza del inglés con fines específicos, concretamente para los negocios.
8. *IH Certificate in Teaching German*. Específicamente diseñado para profesores que desean una formación inicial en la enseñanza de alemán como lengua segunda o extranjera. Es un curso con una estructura y diseño comparable al *Cambridge CELTA* y al *FELE*.
9. *IH Certificate in Teaching Spanish*. Al igual que el curso anterior, se trata de un curso equiparable al *Cambridge CELTA*. El curso FELE objeto de esta investigación es su versión española.
10. *IH Certificate in Teaching Young Learners and Teenagers*. Este curso está orientado a profesores con experiencia general en la enseñanza de idiomas pero que desean especializarse en la enseñanza a niños y adolescents.
11. *IH DELTA 1 Exam Preparation*. Debido a la complejidad de obtener el *DELTA* existen preparaciones previas para tener después más garantías de éxito.
12. *IH Director of Studies Course*. Orientado a todos aquellos con mucha experiencia previa, preferiblemente con la cualificación *DELTA*, que desean dedicarse a tareas de dirección o jefatura de estudios.
13. *IH Language Awareness Course*. Para todos aquellos profesores que, una vez completada su formación inicial, desean profundizar en ciertos aspectos del análisis de la lengua.
14. *IH Teaching Knowledge Test (TKT)*. Curso orientado a mejorar la nota en el examen que evalúa los conocimientos generales sobre la enseñanza del inglés.

Además de esta oferta general de cursos, muchos de ellos en versión presencial, semipresencial o en línea, cada centro afiliado a International House puede tener cursos de formación de profesores que no estén recogidos en este listado pero que han debido pasar por la inspección que la organización está obligada a hacer periódicamente.

En el siguiente apartado nos centraremos en los centros afiliados de IH en España que ofrecen formación de profesores de español. De este modo se irá concretando mucho más el ámbito de estudio.

5.1.3. Los centros de formación de profesores de español en España.

Existen en España un total de 24 centros afiliados a IH repartidos en 21 ciudades. De todos estos centros nos centraremos en aquellas escuelas que ofrecen el curso inicial intensivo de formación de profesores de español, objeto del presente estudio, que gozan del reconocimiento del Instituto de Formación Continuada IL3 de la universidad de Barcelona: International House Barcelona, International House Madrid, Lacunza International House San Sebastián, CLIC International House Sevilla y CLIC International House Cádiz.

Hemos querido citar los centros por orden de experiencia acumulada impartiendo dichos cursos de formación. El departamento de formación de profesores de español que dio origen a estos cursos fue el de Barcelona en 1985. En aquellos momentos se ofrecían en dicha institución cursos para profesores de inglés CELTA. Con la referencia de estos cursos y la colaboración de los formadores de inglés de la talla de Scott Thornbury, se desarrollaron los primeros cursos intensivos para profesores de español como lengua extranjera en un centro afiliado a International House en España. En sus inicios tenían una duración de tres semanas, y sirvieron de experimentación a los formadores de profesores de español de IH, algunos de los cuales se convertirían más tarde en conocidos expertos en la enseñanza de español y autores de libros como Encina Alonso.

Con el paso de los años, y tomando siempre como modelo los cursos creados en IH Barcelona, surgen nuevos departamentos de formación de profesores en otros centros de España afiliados a International House. Así, en 1990 comienzan a impartirse los mismos cursos en IH Madrid; en Lacunza IH San Sebastián, en 1993; en CLIC IH Sevilla en 1998 y en CLIC International House Cádiz en 2013. Estos cursos, aunque con ciertas variaciones propias de la idiosincrasia de cada centro y de las necesidades de temporalización derivadas de los participantes, mantienen una gran unidad en cuanto al diseño general.

Conscientes de la enorme demanda de cursos de formación de profesores de español, cuatro de los cinco centros anteriormente citados, crearon una plataforma de formación de profesores con módulos especializados en línea: formacionele.com. La filosofía que sustenta estos cursos es permitir realizar una formación inicial a distancia,

dirigida a profesores con y sin experiencia previa, a través de un curso constituido por 7 módulos y la realización de un portafolio formativo. Tras la realización de este programa se obtiene el certificado online IH de profesor de español. Esta formación se puede ver completada por la realización de una semana de práctica en uno de los centros International House de formación. Los tutores de dichas prácticas son formadores de los cursos presenciales FELE ya que la certificación obtenida también viene avalada por la acreditación de IL3-Universidad de Barcelona con 6 créditos ECTS.

La estructura modular de estos cursos en línea permite gran flexibilidad de fechas de comienzo, horarios y ritmo de trabajo por parte de los participantes. La dedicación estimada de cada módulo es de 20 horas durante 2 semanas. Los contenidos tratados son los temas básicos en cualquier formación inicial de profesores de idiomas: competencia comunicativa, análisis de la lengua, presentación y práctica de nuevo lenguaje, destrezas lingüísticas, planificación de clases, gestión del aula y tecnología en el aula de español.

La metodología se apoya fundamentalmente en tres ideas básicas: un aprendizaje activo a través de la construcción significativa del conocimiento mediante la reflexión; un aprendizaje colaborativo que promueva el intercambio de conocimientos y experiencias a través de foros y la realización de tareas en parejas y pequeños grupos de trabajo y el autoaprendizaje donde sean los propios alumnos los que marcan sus ritmos, el orden de los módulos y las fechas de comienzo. La intervención de tutores de los diferentes centros International House de formación de profesores de español es otro de los alicientes de estos programas que contribuyen al mejorar el resultado de la interacción y la calidad de las intervenciones en las diferentes tareas propuestas.

Los criterios de evaluación están claramente definidos para cada uno de los módulos y tienen que ver con el dominio del español, la asimilación de los contenidos, la participación activa en las tareas propuestas y el cumplimiento de las fechas límites de entrega. El portafolio final servirá para comprobar el cambio operado en cada uno de los participantes y contendrá reflexiones y muestras que lo avalen.

El apartado siguiente se refiere al centro en el que tendrá lugar la investigación y, más concretamente, a su departamento de formación de profesores de español.

5.1.4. CLIC International House Sevilla.

Siguiendo las indicaciones de toda investigación etnográfica de familiarizarse con lo extraño y extrañarse de lo familiar (Guber, 2001)²³, hemos preferido seleccionar la siguiente información del plan curricular del centro, que es la visión académica de la empresa, aunque no esté exenta de las características propias de la comunicación corporativa²⁴. Extraemos aquella información que pueda resultar de cierto interés para comprender mejor el contexto natural donde se desarrollan los cursos FELE, justificando su relevancia para este estudio.

CLIC, Centro de Lenguas e Intercambio Cultural, International House Sevilla, fundado en 1983 por Bernhard Roters, es una escuela con carácter internacional especializada en la enseñanza de idiomas extranjeros, inglés, alemán, francés, portugués, chino y español como segunda lengua.

El contexto multicultural del centro ofrece la posibilidad de que los profesores en formación se relacionen con alumnos de más de 30 nacionalidades diferentes y consigan mantener intercambios con ellos dentro y fuera del horario lectivo. Esto justifica el hecho de que las prácticas de los cursos FELE y de los programas de los cursos semipresenciales se realicen con grupos multilingües. El nombre de CLIC (Centro de Lenguas e Intercambio Cultural) hace precisamente alusión a este hecho diferencial ya que no en todas las escuelas se pueden estudiar tantos idiomas a la vez.

Tampoco es frecuente que una escuela de idiomas cuente con un departamento de formación de profesores:

Ubicada en pleno centro de la ciudad, dispone de un total de 50 aulas totalmente equipadas con pizarras interactivas, repartidas en 4 edificios, uno de ellos dedicado exclusivamente a la formación de profesores de inglés y de español.

23. Rosana Guber propone una etnografía reflexiva, donde las distancias entre el Otro (los investigados) y el sí mismo (el investigador) se reduzcan a través del diálogo y la negociación.

24. Como afirma Fernández Souto (2003) de la universidad de Vigo: *Partiendo del hecho de que una organización subsiste en la medida en que se relaciona con el entorno y entabla con él relaciones de intercambio, se entiende que se haya incrementado el interés por alcanzar una imagen positiva, puesto que ésta alcanza la condición de requisito básico y previo para iniciar una transacción comercial.*

Contar con un edificio especialmente dedicado a la formación de profesores de inglés y de español favorece que tanto los formadores como los profesores en formación de ambas lenguas pongan en común sus experiencias formativas y se puedan beneficiar del intercambio de ideas. Con frecuencia, los participantes de los cursos de formación de profesores de español (FELE) tienen como alumnos voluntarios a algunos participantes de los cursos para profesores de inglés (CELTA o DELTA) y viceversa. También los formadores de ambos cursos han tenido la oportunidad de observarse mutuamente.

Tanto el tamaño de la escuela como los servicios y recursos disponibles ayudan a los profesores en formación a tener una idea del funcionamiento general de una escuela de idiomas y a poder participar en las diferentes actividades culturales organizadas con los alumnos extranjeros. Ver a los alumnos fuera del ámbito del aula es una perspectiva que les da mayor confianza cuando imparten clases prácticas, del mismo modo que suele favorecer la aceptación de dichos profesores en formación por parte del alumnado voluntario.

Entre los diferentes reconocimientos de calidad cabe citar:

En España:

- *Instituto Cervantes*
- *IL3 Formación Continua Universidad de Barcelona (reconoce nuestros cursos intensivos de Formación de Profesores).*
- *Cámara Oficial de Comercio de Madrid*
- *Fedele - Instituto Cervantes (Centro Acreditado para la celebración de los exámenes DELE)*

En Inglaterra:

- *University of Cambridge Local Examinations Syndicate (cursos CELTA y DELTA).*
- *Royal Society of Arts.*
- *Trinity Colleges London.*
- *Cámara de Comercio de Londres*

En Alemania:

- *Estados federados de Baja Sajonia, Hesse, Hamburgo, Schleswig Holstein y Renania Palatina "Bildungsurlaub", permisos de formación para empleados.*

En Suecia:

- *Universidad de Uppsala. Cursos de didáctica de profesores de español.*
- *Universidad de Karlstad. Cursos de didáctica de profesores de español*

En Estados Unidos:

- *Benedictine College – Kansas*
- *Emory University*

Otros reconocimientos internacionales en el momento de la investigación:

- *EAQUALS, The European Association for Quality Language Services.*
- *IALC, International Association of Language centres.*

La mención de los reconocimientos de calidad resulta relevante ya que llevan aparejados las correspondientes inspecciones y evaluaciones externas. De todos los reconocimientos mencionados, queremos destacar los que tienen mayor relación con el departamento de formación de profesores de español y el diseño de los cursos impartidos: International House, EAQUALS, IL3 Formación Continua de la Universidad de Barcelona, e Instituto Cervantes. De acuerdo con los documentos curriculares de la escuela la filosofía se centra en desarrollar un sistema de aprendizaje integrado basado en tareas que promueva la competencia comunicativa en las tres dimensiones recomendadas por el MCER: el alumno como agente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo. La filosofía de enseñanza de una escuela suele ser uno de los mejores referentes de su misión y valores. Más que un hecho es siempre una legítima aspiración. Esta declaración de intenciones para los profesores que trabajan en el centro es, al mismo tiempo, un espejo de lo que los tutores desean de sus propios profesores en formación. Es frecuente que los participantes en los cursos FELE puedan observar clases de profesores con experiencia que trabajan en CLIC. Esto les permite cotejar las diferencias entre su labor con alumnos voluntarios y motivados, que suelen tener mucha comprensión frente a sus inseguridades durante las prácticas, y la labor de los profesores expertos en el manejo frente a las necesidades y exigencias de sus alumnos, que pueden llegar a crear conflictos.

En el siguiente apartado se describen de la manera más exhaustiva posible el contenido y funcionamiento de los cursos intensivos FELE evitando hacer ninguna apreciación personal que pueda distorsionar el objetivo de esta investigación. Para ello, mantenemos la técnica empleada en el apartado anterior, es decir, poner en cursiva la información publicada por la propia escuela en sus folletos, página web o cualquier otra documentación corporativa para diferenciarla de los comentarios aclaratorios.

5.2. Los cursos intensivos de formación inicial para profesores de español (FELE).

La selección de cursos intensivos de formación de profesores de español viene avalada por la necesidad creciente del aprendizaje de lenguas en todo el mundo. Como cita Senior (2006, p. 37) las cifras hablan por sí solas:

According to the University of Cambridge ESOL examinations website, CELTA is the best known and most widely taken initial 'TESOL/TEFL' qualification of its kind in the world. Over 10.000 people successfully complete a CELTA course each year. There are currently CELTA training centres in 135 countries around the world...

En el caso del español, alrededor de 1000 profesores de español son formados anualmente por los distintos centros de formación de International House de España. Esto es debido a la creciente repercusión del español en el panorama mundial como afirma el Instituto Cervantes (2012) en uno de sus últimos informes sobre el español en el mundo:

El español y sus hablantes en cifras

- Más de **495 millones** de personas hablan español.
- El **español** es la **segunda lengua** del mundo por número de hablantes y el segundo idioma de comunicación internacional.
- Por razones demográficas, el porcentaje de población mundial que habla español como lengua nativa está aumentando, mientras la proporción de hablantes de chino e inglés desciende.
- En 2030, el 7,5% de la población mundial será hispanohablante (un total de 535 millones de personas), porcentaje que destaca por encima del ruso (2,2%), del francés (1,4%) y del alemán (1,2%). Para entonces, solo el chino superará al español como grupo de hablantes de dominio nativo.
- Dentro de tres o cuatro generaciones, el 10% de la población mundial se entenderá en español.
- En 2050 Estados Unidos será el primer país hispanohablante del mundo.
- Unos **18 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera**.

Los cursos FELE objeto de estudio tienen una secuenciación similar, un diseño muy parecido en todas los centros *International House* de formación de profesores de español de España que los imparten y van dirigidos a profesores sin experiencia previa. Para ello se realizan reuniones formativas anuales donde se ponen en común las experiencias y se llegan a acuerdos que permiten aunar criterios en el diseño de los cursos, la formación de los tutores y la evaluación de los participantes. Cuando se realizó esta investigación, los cursos se componían de 120 horas de duración repartidas entre 60 horas de metodología y 60 horas de práctica con alumnos voluntarios. A partir de enero de 2015, los cursos tienen una duración de 150 horas al considerarse las horas de trabajo autónomo de los profesores.

La denominación de FELE para nombrar los cursos intensivos de formación de profesores de español es exclusiva de los centros CLIC International House Sevilla y Cádiz, que son los cursos que se describen con detalle en los apartados siguientes. Como ya ha sido mencionado en este capítulo, los centros afiliados a International House mantienen autonomía desde el punto de vista de la gestión empresarial y esto, claro está, incluye el marketing de los cursos que ofrecen. En la actualidad se está barajando la conveniencia de nombrar estos cursos bajo una denominación común en los distintos centros IH de formación de profesores de español de España: CIELE.

El contexto particular donde se desarrollan estos cursos objeto de investigación puede ser descrito de la forma siguiente: enseñanza no reglada, cursos intensivos de 4 o 10 semanas de duración dirigidos a futuros profesores con y sin experiencia previa que incluyen metodología y práctica con alumnos adultos extranjeros voluntarios de múltiples nacionalidades. La lengua de contacto es siempre el español y se atiende a los niveles de referencia del Instituto Cervantes. El tipo de enfoque usado en clase está orientado a la acción mediante tareas.

5.2.1. Objetivos de los cursos de formación inicial de profesores de español.

Se trata de cursos intensivos de formación inicial especialmente diseñados para personas con poca experiencia o sin experiencia previa en la enseñanza del español como lengua segunda o extranjera.

Los objetivos generales están descritos de la siguiente forma:

1. Tomar conciencia del funcionamiento general de la lengua española y ser capaz de aplicar este conocimiento en la práctica.
2. Conocer los principios generales sobre el diseño y planificación de clases.
3. Aprender las técnicas y destrezas básicas en la gestión del aula.
4. Introducir el portafolio como herramienta de evaluación del curso y desarrollo profesional.

En el enunciado de estos cuatro objetivos generales se puede adivinar el carácter de iniciación del curso:

Tomar conciencia del funcionamiento general de la lengua española. Este objetivo presupone que el curso parte de cero y que no se exige a los participantes un conocimiento previo detallado sobre la lengua española. Esto permite aglutinar a un público participante muy variado como se comentará más adelante.

Conocer los principios generales sobre el diseño y planificación de clases. Se mencionan los principios generales ya que los profesores en formación usarán, sobre todo, manuales para impartir sus clases prácticas durante el curso. Se dedica una sesión al análisis de materiales y se fomenta que el profesor en formación tenga unos criterios generales que les ayude a adaptar los materiales ya publicados a los intereses, necesidades y niveles de sus alumnos (añadiendo, eliminando o modificando las actividades).

Aprender las técnicas y destrezas básicas en la gestión del aula. Este objetivo es uno de los más importantes contemplados en el curso. Se trata de que el profesor en formación aprenda ciertas técnicas y adquiera algunas destrezas básicas que le den cada vez más seguridad y presencia para lograr una interacción genuina en el aula y una enseñanza eficaz. Esta perspectiva práctica es lo más solicitado por los demandantes de este curso según se recoge en las entrevistas previas.

Introducir el portafolio como herramienta de evaluación del curso y desarrollo profesional. De nuevo un verbo que denota el carácter inicial de los cursos: “introducir”. Para que los profesores en formación tomen las riendas de su propio aprendizaje y se

conviertan en profesionales cada vez más reflexivos y autónomos, el portafolio puede llegar a ser una herramienta primordial (Pujolá, 2005).

Así pues, por la descripción de los objetivos generales, parece convincente decir que el curso FELE se trata de un curso inicial para profesores de español. En cuanto a los objetivos de cada uno de los temas, se mencionarán en el apartado dedicado a los contenidos del programa. A continuación se relaciona el material didáctico que reciben los participantes en este curso para que se vea la coherencia con los objetivos generales marcados:

Un cuaderno de trabajo donde se incluyen el programa del curso, una pequeña biografía de cada uno de los tutores, una guía sobre la elaboración del portafolio del profesor, el temario, las actividades a realizar en clase, diarios de clase, unas fichas de trabajo autónomo y la bibliografía recomendada por cada uno de los temas. En este sentido se puede ver la coherencia entre el cuarto objetivo sobre la importancia del portafolio y el material proporcionado a los alumnos. En la elaboración de este cuaderno de trabajo han participado todos los formadores de CLIC IH Sevilla teniendo en cuenta las indicaciones y acuerdos alcanzados anualmente entre los distintos centros IH dedicados a la formación de profesores de español de España. Este cuaderno se entrega en papel y en formato digital.

Además del cuaderno, a los alumnos se les entregan los siguientes materiales:

La gramática básica del estudiante de español de la editorial Difusión. La selección de esta gramática pedagógica está hecha en base al carácter divulgativo de la misma, ya que está dirigida a los propios alumnos adultos y jóvenes. Está directamente relacionada con el primero de los objetivos que trataba sobre el funcionamiento general de la lengua. Cubre desde niveles A1 a B1, que son los que suelen impartir los profesores en formación durante el curso y los que con más seguridad empezarán a trabajar una vez terminado el curso. La idea de entregar esta gramática parte de la necesidad expresa de los participantes en el curso de contar con ayuda a la hora de explicar lengua en la clase de manera clara y asequible, ya que muchos de ellos tienen una formación poco afín con la filología. Esta gramática aporta explicaciones claras y operativas sobre aspectos claves y problemáticos del español.

El volumen 2 de *Ser profesor / a. Aprender a enseñar*. Este material está en consonancia con el tercero de los objetivos generales porque hace más énfasis en la parte práctica del aprendizaje-enseñanza del español. Su inclusión como material de referencia en el curso se debe a que la autora principal, Encina Alonso, fue la impulsora de los primeros cursos de formación de profesores de español en International House Barcelona y su filosofía educativa es muy afín a los presupuestos de IH. Por otro lado, los otros dos coautores, Castrillejo y Orta, mantienen también una estrecha relación con los mismos supuestos educativos.

Una vez conocidos los materiales que componen el curso FELE, veremos en el siguiente apartado la estructura general del curso y el enfoque metodológico empleado.

5.2.2. Metodología de los cursos de formación inicial de profesores de español.

En la descripción general del curso que aparece en la documentación de promoción institucional del centro no se recoge de manera explícita ningún apartado detallado dedicado a la metodología empleada en los cursos de formación. Efectivamente, como veremos más adelante, están expresamente definidos los objetivos específicos, los contenidos y las actividades a realizar durante el curso, así como los criterios de evaluación, pero no así la metodología. Se presentarán muestras de actividades del cuadernillo de trabajo que revelen la estructura general del curso y el papel que juegan los distintos participantes: formadores, profesores en formación y alumnos voluntarios.

El primer día del curso es fundamental para aclarar a los profesores en formación aspectos relevantes sobre sus tareas y responsabilidades y facilitar así la buena marcha del mismo. La perspectiva de dichos profesores en formación es muy similar a la que podría tener cualquier posible lector de este documento: “¿Cómo funciona el curso exactamente? Por ello, hemos seleccionado la siguiente actividad que deben realizar los profesores en formación por parejas, ya que se trata de un vacío de información sobre cuestiones básicas de organización.

Tras consultar a los tutores acerca de por qué se ha decidido incorporar esta actividad en el cuadernillo de trabajo y hacerlo precisamente con ese formato, la respuesta

de todos los formadores fue unánime. Con la siguiente actividad, que es una de las primeras en realizarse durante el curso tras la presentación de los tutores y profesores en formación, se pretenden conseguir varios objetivos al mismo tiempo:

1. Informar a los profesores en formación acerca del funcionamiento general del curso.
2. Tomar conciencia de la importancia de cumplir con las tareas asignadas.
3. Conocer los criterios de evaluación para conseguir la calificación de apto.
4. Experimentar un modelo de actividad donde sean ellos los que construyen el conocimiento de manera colaborativa.

Como creemos que en una investigación cualitativa educativa se imponen ciertos criterios éticos sobre la conveniencia de obtener a toda costa datos (Howe y Eisenhart, 1993)²⁵ atenderemos a la información proporcionada por los propios formadores sobre el componente metodológico respetando sus limitaciones al respecto. En opinión de los formadores, el papel que juegan los profesores en formación en el proceso de aprendizaje y enseñanza de sus estudiantes voluntarios extranjeros es comparable al papel que juegan los formadores en el proceso de aprendizaje y enseñanza de los profesores en formación.

Esta es una de las claves metodológicas del curso: la actuación en el aula de los formadores, sirve de modelo y referencia para los profesores en formación. Algunas de las características metodológicas mencionadas por los propios formadores serían su carácter práctico, reflexivo, su contacto con el aula real a través de las prácticas con alumnos voluntarios, la oportunidad de observar las clases de los compañeros y de analizar la propia actuación docente.

Incluimos la actividad de principio de curso sin ningún tipo de modificación, tal y como aparece recogida en el cuadernillo de trabajo (ver anexo II). En el apartado siguiente, se especifica qué sistema de evaluación es el que determina que los profesores en formación puedan obtener la calificación de “Apto” en el informe final.

25. Aunque las limitaciones relativas a los valores internos (la ética de la investigación) pueden distinguirse de otros aspectos más convencionales relativos a la garantía, son relevantes en cualquier caso a la hora de evaluar la bondad, es decir, la aceptabilidad o legitimidad de los diseños y procedimientos de investigación.

5.2.3. Sistemas de evaluación e informe del curso de formación inicial de profesores de español.

La perspectiva de los agentes participantes en la evaluación de cada uno de los profesores en formación es global: la autoevaluación, la evaluación de pares, la evaluación de los alumnos y la evaluación del formador. Esta perspectiva integral evaluadora, tradicionalmente aplicada al campo empresarial y de recursos humanos, es muy válida para obtener una visión general del desempeño de la labor docente de un profesor, sobre todo por la complejidad del hecho observado y los diferentes grados de formalidad que operan en el contexto natural del aula (Canós *et al.* 2002).

En cuanto a la autoevaluación, la construcción durante el curso de un portafolio formativo que vaya recogiendo evidencias para la mejora de la actuación docente es obligatoria para la obtención del apto al final del curso. Esta directriz procede directamente de las recomendaciones de IL3 de la universidad de Barcelona que otorga reconocimiento a estos cursos. Aunque la cultura del portafolio no está todavía debidamente afianzada en el sistema educativo europeo y a los propios participantes en los cursos FELE les cuesta bastante al principio entender cómo se construye y para qué sirve, es uno de los objetivos de aprendizaje clave como confirman los propios formadores. Podemos ver uno de los modelos usados durante los cursos intensivos de formación que se les explica el primer día de clase (ver anexo III).

En la reflexión final los profesores en formación han de volver al punto de partida, a la filosofía que incluyeron sobre su perspectiva sobre el aprendizaje y enseñanza de una lengua, para ver en qué medida confirman sus creencias iniciales, las modifican, añaden otras o eliminan algunas.

Con la evaluación de pares se intenta fomentar el espíritu de equipo y ayuda entre los distintos profesores en formación. Se trata de una perspectiva más cercana a la comprensión de los propios evaluados. Para entender mejor cómo funciona, hay que aclarar que en los cursos FELE hay un máximo de 18 participantes que están juntos durante las clases de metodología, pero que en la parte práctica se forman grupos de 6 profesores que realizarán las clases con un grupo aproximado de 10 alumnos extranjeros voluntarios bajo la supervisión de un tutor.

La planificación de las clases de 90 minutos de duración la diseñan en parejas, aunque luego imparten 45 minutos de clase cada uno. Esto favorece que no tengan sobre sí tanta responsabilidad y que se acostumbren a compartir grupos, tal y como ocurre en la mayoría de las academias de idiomas.

Mientras un profesor en formación imparte la clase, el resto de sus compañeros lo observan con una plantilla de observación que varía cada día en función de los objetivos evaluados. Se aprende tanto impartiendo clases como observando a compañeros a los que luego hay que aportarles comentarios y argumentarlos con la actuación en la clase (López *et al.* 1992, p. 211). Esta función de observador entronca directamente con la idea de profesional reflexivo e investigador.

Los alumnos voluntarios realizan al final de cada clase evaluaciones sobre su aprendizaje y la actuación del profesor en formación. Esta evaluación va variando en función de los objetivos que desean analizarse. A veces se hace de manera oral y abierta, otras veces completan pequeños cuestionarios, pero siempre insisten los formadores en que se debe obtener información continuamente sobre cómo se sienten los alumnos, cómo aprenden y que necesitan para adaptar los planes de clase a ellos. La asistencia regular de los alumnos voluntarios a las clases prácticas es fundamental para que se puedan llevar a cabo estos cursos y es uno de los motores de motivación más altos para los profesores en formación. Este es uno de los cuestionarios de evaluación que los profesores de formación suelen pasar a sus alumnos.

1. ¿Se adapta a tus necesidades?
2. ¿Utiliza técnicas y actividades variadas?
3. ¿Te hace reflexionar sobre tus puntos fuertes y débiles?
4. ¿Sabe corregir tus errores?
5. ¿Te parece clara la planificación de la clase?
6. ¿Crees que sabe conseguir los objetivos propuestos?
7. ¿Utiliza dinámicas variadas: individual, parejas, grupos?
8. ¿Evalúa el progreso de los alumnos?

Por último, existe la evaluación del formador. La referencia que adopta procede de todas las perspectivas anteriormente citadas. Al finalizar cada clase práctica hay una sesión de tutoría con el grupo de 6 profesores en formación y el tutor. Se da la oportunidad a los que han impartido la clase para que digan en qué medida han cumplido sus objetivos y qué metas se marcan para la próxima clase. A continuación se pide a los compañeros que han estado observando que comenten algo que les ha gustado especialmente y algo que le pueden recomendar para mejorar. Por último, el tutor refuerza aquellos datos relevantes que se hayan comentado y sirve siempre de moderador para que las intervenciones se ajusten a los diferentes objetivos y etapas de aprendizaje durante el curso. Como comentan los propios formadores: *a menudo suelen ser muy duros con ellos mismos y se centran solo en lo negativo. Por ello, tenemos que relativizar las críticas y verlas dentro de un continuo de aprendizaje* (Informante C).

Al finalizar el curso, los formadores disponen del plazo de una semana para ver los portafolios de los participantes con más detenimiento, analizar las notas de sus clases prácticas, las observaciones de los compañeros y de los alumnos voluntarios. Con toda esta información completan un informe que tiene en cuenta los siguientes porcentajes de evaluación: Planificación (20%), Manejo de la clase (40%) y Evaluación (40%). Esto corrobora la idea de que son cursos centrados en la práctica de la clase y en fomentar la autonomía del profesor a través de su capacidad reflexiva.

En los anexos (ver anexo IV) podemos ver uno de estos descriptores tiene unos criterios que van del 0 (mínimo) al 3 (máximo) y que serán los que finalmente otorguen a los profesores en formación la calificación final de apto. A este respecto, nos gustaría señalar que en el caso de los cursos FELE celebrados en Sevilla, es muy difícil que alguien obtenga un “no Apto” si ha cumplido con todas las tareas y ha trabajado en equipo demostrando un cierto progreso en su actuación. De hecho, durante los cursos, los tutores hacen grandes esfuerzos para reorientar la labor de aquellos que no estén cumpliendo con los requisitos exigidos. Es decir, es una labor de orientación continua y formativa.

En el apartado siguiente nos centraremos en los contenidos del curso e incluiremos los objetivos específicos marcados en cada uno de los bloques temáticos tal y como se comentó en el capítulo dedicado a los objetivos generales del curso.

5.2.4. Los contenidos del curso de formación inicial de profesores de español.

La relación de contenidos del curso queda reflejada en la documentación disponible en la web del centro así como en los folletos en versión papel gratuitamente distribuidos entre los que muestran interés por hacer el curso.

En la entrevista previa al curso, de la que se hablará más adelante, se hace entrega a los candidatos del programa general del curso para aclarar todas las dudas pertinentes. En este cuadro general que se les ofrece a los entrevistados aparecen los contenidos y su distribución a lo largo de las cuatro semanas que dura el curso. Esto les permite hacerse una mejor idea de si el curso se adapta a sus necesidades y puede llegar a cumplir sus expectativas. Uno de los aspectos que más sorprende a los entrevistados al presentarles el programa general de contenidos del curso es su desconocimiento general de las cuestiones básicas relativas a la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. El miedo de muchos de los entrevistados a no ser capaz de tener suficiente competencia para obtener el apto desaparece al comprobar que en el curso, a pesar de la heterogeneidad de cualificaciones iniciales y de la experiencia previa en la docencia de los participantes, se parte de cero.

Hay que señalar que se pueden llegar a producir pequeñas modificaciones en el programa de los contenidos y que se les entrega a los alumnos durante las entrevistas. Esto suele suceder, como comentan los formadores, en función de las fechas de celebración del curso para poder compatibilizar los objetivos marcados con las posibles ausencias de los profesores en formación o cualquier día festivo que pueda interferir la buena marcha del curso.

La primera semana presenta contenidos relativos a los diferentes conceptos de lengua y aprendizaje, así como a las técnicas referidas a la presentación y práctica de nuevo lenguaje y a la gestión del aula. Se trata de una semana de aproximación en la que los aspirantes a profesores tienen la oportunidad de ver modelos de clases y de reflexionar sobre cómo enseñar una lengua extranjera. La segunda semana trabaja sobre aspectos relacionados con el análisis de la lengua y se pone especial énfasis en la planificación basada en tareas. En la tercera semana, se insiste en contenidos formales de la lengua, la enseñanza del léxico y la importancia del desarrollo de la competencia intercultural de

los alumnos. En la última semana, se trabajan las destrezas integradas, la enseñanza de la pronunciación y una reflexión sobre el español para fines específicos. Para tener una visión más detallada, acompañamos la relación de las diferentes sesiones del curso

1. Presentación del curso. Actividades para un primer día de curso

La presentación del curso es fundamental para que los aspirantes a profesores comiencen a visualizar la estructura general del curso y, lo que es mucho más importante, qué se espera de ellos. Es frecuente en este primer día una cierta desorientación por toda la documentación aportada y toda la relación de tareas asignadas.

2. El portafolio docente

Ya ha sido mencionado anteriormente el desconocimiento generalizado del uso del portafolio entre el profesorado como herramienta de desarrollo profesional. Muchos de los profesores participantes en los cursos FELE no han oído nunca hablar de ello y tienen verdaderos problemas para entender cómo completarlos y qué información incluir. Los formadores deben estar durante la primera semana insistiendo continuamente en que cumplan los plazos previstos y entreguen las tareas de portafolio debidamente realizadas.

3. Aproximación al enfoque comunicativo

Aunque el curso adopta una metodología ecléctica, ya que el futuro laboral de los profesores en formación pasa por conocer y adiestrarse en metodologías y enfoques muy diversos en función del contexto particular de enseñanza donde actúen, insiste en aquellos métodos que favorecen un aprendizaje verdaderamente significativo. Esto no significa que en las clases prácticas no se fomente la variedad de técnicas de presentación de nuevo lenguaje. Muchos de los profesores en formación reconocen explícitamente que no han experimentado nunca como alumnos dicho enfoque.

4. Presentación de nuevo lenguaje.

En esta sesión se procura que participantes reconozcan los diferentes tipos de presentación y los procedimientos empleados. La propia estructura de esa sesión se hace en base a estos diferentes modelos de presentación de clase para que los profesores en formación desarrollen su empatía. Los conceptos sobre los que insistirán los formadores

serán: cómo se crea el concepto, cómo se sondean los conocimientos previos de los alumnos sobre la forma y el uso que se desea presentar, cómo hacer preguntas de comprobación para ver si los alumnos lo han entendido y cómo se reflexiona sobre la forma gramatical presentada.

5. Tareas centradas en la forma y tareas centradas en la comunicación.

Los formadores reconocen que es una de las sesiones que más les gusta a los profesores en formación porque ellos lo que quieren son modelos concretos y muchas ideas para poder llevar después a sus clases prácticas. Así se refieren los formadores al comentar esta sesión. En el cuadernillo de trabajo se incluyen muchos ejemplos de actividades centradas en la práctica formal o más comunicativa del lenguaje presentado: bingos, dominós de verbos irregulares, encontrar al intruso, juegos de simulación, etc. Esto lo agradecen mucho los profesores en formación. En la actualidad, los formadores están considerando la necesidad de trabajar más en la dirección de la gramática cognitiva ya que permite aunar perfectamente esta dualidad en el tratamiento de los elementos gramaticales. Es por ello por lo que en el curso se incluye la *Gramática Básica del Estudiante de Español* de la editorial Difusión que es de corte cognitivo.

6. Gestión de la clase

Esta sesión hace un énfasis especial en las técnicas para llevar a clase las diferentes actividades programadas y poder crear una interacción adecuada entre los estudiantes. Los formadores insisten en tres conceptos fundamentales: opciones disponibles, decisiones que adoptar y acciones que realizar: lo que diferencia a un profesor experto de un profesor inexperto es la cantidad de opciones disponibles para realizar y cómo sabe elegir la adecuada para la concreta situación del aula. Muchos de los profesores en formación comentan la dificultad de tener en cuenta tantas técnicas diferentes a la hora de llevarlas al aula.

7. La corrección de errores.

Otra de las características que más diferencia a un profesor experto de otro que no lo es tiene relación con su capacidad para enfrentarse a los errores atendiendo al tipo de actividad, al objetivo de la clase, al nivel de interlengua de sus alumnos, incluso a

cuestiones afectivas. Durante esta sesión se adiestra a los profesores en formación a reconocer diferentes tipos de errores y a saber corregirlos con técnicas apropiadas. Sin embargo, tanto los formadores como los profesores en formación reconocen la dificultad de esta tarea tradicionalmente asignada al docente.

8. La planificación de clases.

Quizás sea este tema el que más preocupe a los profesores en formación ya que planificar clases atendiendo a las necesidades de los alumnos, al currículo y directrices del centro y a los diversos estilos de aprendizaje, presupone un grado de adiestramiento que puede ir más allá de la formación inicial. Los formadores son conscientes de esta necesidad implícita en toda actuación docente y reconocen lo duro que les resulta conseguir este objetivo.

9. Introducción al análisis de la lengua.

El enfoque sobre qué es la lengua determina, en gran medida, la forma en que se enseña. Este tema hace una revisión de los principales componentes que forman parte del sistema de la lengua y sobre la importancia de llevar a cabo un adecuado análisis de la misma. Este es otro de los temas que más preocupan a los profesores en formación. Ellos suelen relacionar la idea de competencia docente con el conocimiento que se tiene sobre el funcionamiento del español.

10. Sistema formal: la gramática.

Se trata de un tema que analiza aspectos fundamentales de la gramática que preocupan mucho a los alumnos extranjeros. La preocupación de los profesores en formación por saber dar respuesta a todas las dudas de los alumnos se intenta minimizar por parte de los formadores. Son temas que reclaman con frecuencia los profesores en formación en sus evaluaciones finales de satisfacción del curso.

11. Enseñanza / aprendizaje del vocabulario.

Otro de los objetivos principales durante el curso es poder afrontar con éxito la enseñanza del vocabulario en la clase. Se conciencia a los profesores en formación sobre el concepto de unidad léxica capaz de agrupar formaciones muy variadas que van desde

la tradicionales palabras hasta las colocaciones y frases hechas. Los profesores en formación se sienten muy cómodos al explicarles a sus alumnos las dudas de vocabulario que plantean. Tal y como ellos comentan, esto les hace sentirse más seguros como profesores.

12. La cultura en el aula de ELE.

Se trata de ser capaces de reconocer elementos socioculturales más allá de lo que supone hablar del arte, las tradiciones o las costumbres es otro de los objetivos fundamentales del curso. Una perspectiva que abarca el mundo de ELE, la semiótica y la antropología. Así los formadores reconocen que a los profesores en formación les cuesta desarrollar en sus alumnos extranjeros la competencia intercultural que tan importante es para conseguir una competencia comunicativa completa. Por su parte, los profesores en formación se sienten muy satisfechos con esta sesión. Se trata de una suerte de descubrimiento de otra perspectiva acerca de nuestra cultura y la de los alumnos. Una de las actividades que más les gusta hacer en clases son debates comparativos acerca de los tópicos de cada una de las nacionalidades del aula.

13. La enseñanza de la pronunciación.

Curiosamente, la pronunciación sigue siendo la Cenicienta en la enseñanza del español LSE. Todos reconocen su importancia, tanto alumnos como profesores; sin embargo, los manuales suelen adolecer de actividades para la presentación y práctica de los componentes prosódicos. Por ello, es función de los profesores completar los materiales publicados y reflexionar con los alumnos sobre cómo mejorar su competencia fónica. Al finalizar esta sesión, los profesores en formación reconocen la poca atención que hasta ese momento les habían prestado a la enseñanza de la pronunciación.

14. Las destrezas lingüísticas.

Estas sesiones tratan sobre las particularidades y semejanzas de los códigos orales y escritos, así como de la manera en que podemos desarrollar las destrezas productivas y receptivas de los alumnos. Los formadores comentan habitualmente la dificultad que entraña en los profesores en formación diferenciar lo que son actividades de práctica lingüísticas de actividades de desarrollo de destrezas ya que los profesores acaban

centrando su atención continuamente en los aspectos formales de los textos que presentan y hay que insistirles en que se centren en la manera natural de procesarlos.

15. Las clases privadas y los fines específicos.

Aunque se trata de un curso de formación inicial de profesores, el curso dedica una sesión a las clases privadas y a la introducción del español para fines específicos (EFE) ya que a los profesores en formación les interesa mucho. Por su parte, los formadores reconocen complacientes que las ideas clave impartidas durante todo el curso son una ayuda inestimable para afrontar con éxito esta sesión.

16. Expectativas profesionales.

Esta sesión consiste en una oportunidad para orientar sobre las opciones laborales que se abren ante los profesores en formación una vez terminado el curso. Aunque no es una sesión directamente relacionada con el desarrollo de la competencia docente de los profesores participantes, sí les interesa muchísimo ya que es el objetivo último de la mayoría de ellos como demuestran sus diarios de aprendizaje.

5.2.5. Un ejemplo de sesión teórica de los cursos de formación inicial de profesores de español: la pronunciación.

Para conseguir tener una idea más cercana al contexto natural donde se produce la investigación incluimos en el anexo V ejemplo de una de estas sesiones. Hemos elegido la sesión de la pronunciación porque es un tema que exigen mucho los propios alumnos extranjeros voluntarios que participan en las clases prácticas. La idea equivocada de que basta hablar español o ser nativo para poder impartir lengua se pone de manifiesto a la hora de comprender a qué llamamos pronunciación, qué problemas suelen tener los alumnos extranjeros y cómo podemos ayudarlos.

Esta sesión tiene una duración de 3 horas y mantiene un equilibrio entre la teoría y el componente de aplicación práctica. La estructura de la sesión podría servir de modelo a la estructura del resto de las sesiones: sondeo de conocimientos previos, análisis de creencias, breve exposición teórica, implicaciones prácticas y cómo integrar la

pronunciación en las clases de español al tiempo que se imparten el resto de los contenidos.

Empezamos directamente con la breve exposición teórica ya que el análisis de creencias y el sondeo de conocimientos previos se realizan al principio de la clase con una dinámica de grupos donde se comparten los problemas y se dan posibles recomendaciones para solucionarlos. Como el resto de las sesiones, la información contenida en el cuadernillo de trabajo se ve complementada por la proyección de un documento en formato *power point* que forma parte de la documentación de los formadores. De esta documentación se suele hacer una selección de aquellos materiales que, o bien pidan los propios profesores en formación o sirvan para el desarrollo de las actividades que se realizarán en la propia sesión.

Al final de la sesión se les pide a los profesores en formación que indiquen que creen que incorporarán a su práctica docente por adaptarse mejor a sus creencias, a sus estilos docentes o a los intereses y necesidades de los alumnos extranjeros. De este modo, durante las prácticas se evaluará el grado de asimilación de los contenidos y su creatividad a la hora de diseñar sus propias actividades.

A continuación se describe cómo funcionan las sesiones prácticas de las que ya se han dado algunas indicaciones a lo largo de este capítulo. Intentaremos, como siempre, extraer datos de la documentación de referencia del curso y de las opiniones de los participantes en el mismo.

5.2.6. Las sesiones prácticas durante los cursos de formación inicial de profesores de español.

En opinión de los formadores, si hay algo que diferencia a este curso de otros cursos de formación de profesores es el enfoque eminentemente práctico de las sesiones de metodología y la oportunidad de realizar clases reales bajo la supervisión de un tutor experto. Este es uno de los factores que más influyen en los participantes en los cursos a la hora de matricularse. El prácticum, término con el que se suele denominar la experiencia práctica de llevar al aula lo aprendido durante las sesiones de metodología, tiene una repercusión directa sobre el desarrollo de la competencia docente (González y Fuentes, 2011, pp. 47-48).

De las 150 horas de duración del curso, 60 horas corresponderían a la parte práctica entendiendo por “prácticas”: tutorías de preparación de la clase, impartición de la clase, observación de clases impartidas por compañeros y tutorías de evaluación de las clases impartidas. En su origen, estos cursos de formación tenían una duración de 105 horas repartidas en 3 semanas de curso. Esto suponía que los profesores en formación empezaban a dar clases prácticas desde el primer día de curso, lo cual aumentaba muchísimo el nivel de estrés y la sensación de miedo escénico. Tras las oportunas reuniones anuales de los diferentes centros IH formadores de profesores de español de España se adoptó la decisión de aumentar una semana más de curso de modo que la primera semana no hubiera prácticas reales y hubiera así la oportunidad de tomar contacto con la realidad del aula a través de vídeos de clases para principiantes absolutos en una lengua extranjera.

La temporalización y secuencia de las prácticas está muy calculada en función de los objetivos que se pretenden alcanzar. La perspectiva de los formadores y los aspirantes a profesores difieren en parte. Los formadores atienden sobre todo a la progresiva autonomía que desean desarrollar en los profesores en formación. La primera semana es fundamental para que conozcan las cuestiones básicas del manejo de la clase, se sientan alumnos aprendiendo por primera vez una lengua extranjera como el japonés, conozcan bien a sus compañeros de clase y al tutor. La segunda semana de curso, empiezan a impartir clases a alumnos voluntarios. Estas clases ya están preparadas por los tutores. Los profesores aspirantes sólo se tienen que preocupar de interactuar adecuadamente con sus alumnos y negociar los temas y formas de aprendizaje de las próximas clases. La tercera semana ya tienen que empezar a planificar sus propias clases con un compañero y los tutores ayudan a hacerles reflexionar sobre la secuencia y la coherencia entre las actividades y los objetivos a alcanzar. La cuarta semana ya disponen de total autonomía y los tutores no ayudan sino que los animan a tomar sus propias decisiones y a comprobar los resultados obtenidos en la práctica. Esta es la semana decisiva.

Por su parte, los profesores en formación suelen adoptar una perspectiva más centrada en la cantidad de trabajo que necesitan desarrollar durante el curso y las dificultades que deben superar. La selección de fragmentos que hacemos a continuación pretende ser lo más representativa del sentir general expresado por los propios profesores en formación en sus diarios de clase. Para ellos, La primera semana, todo va tan rápido

que les resulta muy difícil asimilar tanto contenido. Lo mejor es que trabajan en grupos más pequeños para las prácticas y se dan cuenta de que todos tienen los mismos miedos y dificultades iniciales. La segunda semana es su debut. Por fin están con estudiantes de verdad dando clases. Tienen que trabajar mucho antes de impartir la clase para practicar cómo dar las instrucciones, cómo usar la pizarra, saber dónde me tengo que colocar en cada momento. La única manera es quedarse en la escuela fuera del horario de clase practicando con sus compañeros. La tercera semana es la más dura para ellos. Aunque los formadores les echan una mano tienen que planificar, diseñar actividades, anticipar problemas. A veces se llevan una hora trabajando sobre una sola actividad. La cuarta semana empiezan a disfrutar del curso. Ya conocen a sus alumnos voluntarios, el grupo está muy cohesionado y poco a poco superan los miedos a ponerse delante de un grupo.

Para tener una perspectiva más exacta del funcionamiento de las prácticas, se detalla la secuencia de tareas y el horario que todos los participantes en las mismas desarrollan en un día de curso intensivo de formación de la segunda semana.

9:00h. a 9:30h. Preparación de la sala de impartición de clase de metodología por parte del formador. Comprobación de los materiales y recursos a utilizar. Los profesores en formación suelen aprovechar para cumplir tareas que tienen que entregar a sus tutores en plazos definidos.

9:30h. a 11:30h. Impartición de la clase de metodología (máximo 18 profesores en formación).

11:30h. a 12:00h. Pausa. Los tutores suelen aprovechar para irse a la clase de tutorías de preparación de las clases prácticas. Los profesores en formación desayunan y siguen preparando sus clases prácticas o tareas asignadas por los tutores.

12:00h. a 13:00h. Tutoría de preparación de la clase práctica (máximo 6 profesores en formación). La pareja de profesores en formación que tiene la clase práctica por la tarde hace sus últimas consultas y el tutor dedica la mayor parte del tiempo a solucionar problemas de la pareja que intervendrá al día siguiente.

- 13:00h. a 14:45h. Almuerzo. Tanto los profesores en formación como los tutores suelen comer en las instalaciones del centro. Con frecuencia coinciden en la terraza y siguen hablando de las clases. La pareja que tiene clases prácticas normalmente está en el aula “ensayando” con su compañero.
- 14:45h. a 15:00h. Todos están en el aula asignada para la clase práctica preparando los últimos detalles. Los profesores en formación que tienen que observar, releen la hoja de observación que toca ese día y hacen las oportunas consultas a su tutor. El profesor en práctica que imparte los primeros 45 minutos se dedica a recibir a los estudiantes voluntarios. Nadie puede intervenir excepto el mismo.
- 15:00h. a 15:45h. Impartición de clase por el primer profesor en formación. Normalmente se dedica a la presentación del tema, los objetivos y la tarea final, presentación del nuevo lenguaje requerido para la tarea final y alguna práctica con énfasis en la precisión.
- 15:45h. a 16:30h. Impartición de clase por el segundo profesor en formación. Normalmente se dedica a continuar con alguna tarea centrada en la forma, a realizar la tarea comunicativa final, a resumir la clase con ayuda de los alumnos y a pasar un cuestionario de evaluación sobre la clase.
- 16:30h. a 17:30h. Tutoría sobre la clase. Primero se da la oportunidad a los profesores que han actuado a que comenten cómo se han sentido, si han modificado algo de lo que tenían previsto y si consideran que han conseguido alcanzar los objetivos previstos. En segundo lugar, los compañeros que han observado seleccionan algún aspecto que les ha gustado mucho de la actuación de cada uno y algún aspecto mejorable. Por último, el tutor añade o comenta lo que cree oportuno proponiéndoles ciertas metas para su próxima clase. Antes de concluir, pregunta a los que actuarán mañana si necesitan alguna aclaración.

A continuación se expone un ejemplo de planificación de clases correspondiente a la segunda semana de curso que les sirve a los profesores en formación de modelo de lo

que deben planificar en sus próximas clases prácticas.

5.2.7. Un ejemplo de sesión práctica de los cursos de formación inicial de profesores de español: nivel A2.

Con frecuencia los profesores en formación suelen reclamar a los tutores un ejemplo de las tareas que ellos suelen asignarles, sobre todo en las dos primeras semanas del curso. Lo que para un tutor resulta familiar y cercano, para los profesores en formación puede llegar a suponerles un cúmulo de dudas e incertidumbres. Por ello, los tutores más que explicar suelen demostrar con su actuación o proponen modelos de lo que solicitan.

Aunque en las sesiones de metodología se explica cómo se planifican las clases, los tutores han diseñado planificaciones para los diferentes niveles (desde A1 a B2 según el MCER) que sirvan de referencia para las posteriores planificaciones desarrolladas de manera autónoma por los profesores en formación.

El objetivo principal de estas planificaciones es conseguir que los profesores en formación tomen conciencia de la importancia de conocer bien a su grupo de estudiantes, sus intereses, sus necesidades, sus estilos de aprendizaje y conjugar todo ello con el diseño de actividades encauzadas a la mejora de su competencia comunicativa. La negociación se convierte en el eje fundamental sobre el que se asientan las clases prácticas de modo que los alumnos voluntarios sientan que están aprendiendo y quieran seguir asistiendo a las clases. Delimitar los temas que les interesan a los alumnos voluntarios, realizar tareas cercanas a sus preferencias y necesidades que les suponga un cierto desafío, configurar un plan de actividades debidamente secuenciadas para permitirles alcanzar con éxito los objetivos marcados, anticipar posibles problemas que se pueden presentar en el aula, fomentar la interacción genuina entre todos los participantes y reflexionar sobre cómo mejorar la actuación docente a partir de las sugerencias de los propios alumnos, son distintos objetivos que se deben ver reflejados a la hora de diseñar las clases. Por ello, se incluye también en el anexo VI un ejemplo de los planes que se ofrecen en el curso para ayudar al lector de este trabajo a acercarse todavía más al contexto real de aprendizaje-enseñanza que pretendo retratar.

5.3. Recursos complementarios en línea de los curso de formación inicial de profesores de español.

Dado el carácter tan intensivo de los cursos de formación FELE se hace necesario crear un espacio que permita a los profesores en formación seguir reflexionando y profundizando sobre los temas y preocupaciones que más les afecta a su práctica docente durante el curso y una vez terminado. Este espacio es el blog de formación del que se habla en el apartado siguiente.

5.3.1. El blog de formación.

Formación en un CLIC es el nombre del blog de formación de los cursos de formación de profesores de español como LSE de CLIC IH Sevilla y Cádiz. Un espacio creado por los propios tutores formadores de los cursos animando a los profesores en formación a reflexionar sobre aspectos fundamentales que afectan directamente a la práctica del aula. El blog permite combinar la enseñanza presencial con un espacio en línea en el que se profundiza en determinados temas o se intercambian experiencias ocurridas durante el curso y una vez terminado el mismo.

En el blog se debaten los temas fundamentales que constituyen la base del diseño de los cursos de formación FELE: análisis de la lengua, gestión del aula, planificación, nuevas tecnologías y un apartado de reciente creación y que interesa mucho a los profesores suscritos: siete consejos prácticos para... En el momento que redactamos el presente apartado existen las siguientes entradas:

Una cuestión de ritmo en la clase

7 consejos para planificar una tarea digital

¿Sobre la metodología o sobre el papel del profesor en el proceso de aprendizaje?

La enseñanza del español en streaming (y II)

Esas preguntas incómodas

La enseñanza del español en streaming (I)

Gamificar el aula de español

Sobre el enfoque léxico en el aula de español

Tareas en vídeo ¿reales o realistas?

Enseñar pronunciación en la clase de ELE.

Tareas en vídeo: reales o realistas.

Por qué y para qué planificar

Acerca del manejo de la clase

Facebook en el aula ¿sí o no?

¿Por qué un blog sobre la formación de profesores de español?

¿Sobre la metodología o sobre el papel del profesor en el proceso de aprendizaje?

Como siempre seleccionamos alguna de las muestras más representativas de cada recurso para adentrarnos con más facilidad en el contexto preciso de investigación. Por ello, se incluye una de las entradas del blog relacionadas con el manejo del aula ya que es uno de los aspectos que más preocupa tanto a los tutores como a los profesores en formación inicial. Se mantienen la tipografía y disposición del propio blog.

Son muchas las definiciones que hay acerca del manejo de la clase. El Diccionario de la Real Academia de la Lengua define manejar en su primera acepción como: usar algo con las manos; en su acepción cuarta: gobernar y dirigir y, en su última acepción coloquial, “manejárselas”: desenvolverse con habilidad en los asuntos diarios. Un poco de todo esto contiene la definición de manejo. Es decir, todo lo relacionado con la habilidad del profesor para llevar a buen puerto los objetivos marcados en su planificación diaria: cómo motiva, mantiene la atención, da y asegura las instrucciones, sabe comenzar, concluir y pasar adecuadamente de una actividad a otra, gestiona adecuadamente los recursos, controla el efecto de las distintas agrupaciones en la consecución eficaz de las tareas... en definitiva, sabe desenvolverse con soltura en su praxis diaria, incluso reaccionar adecuadamente ante posibles imprevistos de cualquier índole.

El manejo de la clase se puede condensar en tres aspectos fundamentales: opciones, decisión y acción. Una de las principales diferencias de un profesor con experiencia de otro inexperto es la cantidad de opciones disponibles y experimentadas ante una misma situación. El profesor inexperto ante una situación imprevista suele comentar con sus compañeros: “Me quedé en blanco”.

En cada fase de la clase debemos tomar decisiones: seguir o parar una actividad; responder a una pregunta o posponer la respuesta para otra ocasión; agrupar a un tipo de estudiantes con uno u otro compañero; anotar en la pizarra o decirlo verbalmente... lo verdaderamente difícil es seleccionar la opción adecuada para cada momento y situación de aprendizaje y, sobre todo, saber actuar de manera eficaz. Todo un reto diario.

Lo importante es que las entradas que redactan los autores del blog, que son a la vez tutores de los cursos FELE, intentan promover la reflexión conjunta y la construcción de aprendizaje colaborativo paralelo a los propios cursos presenciales. Incluimos a continuación una muestra de las respuestas de los propios profesores en formación que agradece la oportunidad que le brinda este espacio.

Curiosamente, este blog está teniendo cierta repercusión entre otros profesores que han hecho el curso inicial de formación de profesores de español en cualquier otro centro International House o que mantienen relación con la formación inicial del profesorado. Baste como ejemplo la respuesta a la entrada anterior de Encina Alonso, autora de materiales de ELE y experta en la formación de profesores.

Encina

November 26, 2013

Sigo leyendo vuestro blog y disfrutando de vuestras reflexiones. ¡Adelante! Una pregunta para todos: A mí personalmente no me gusta nada el término de “manejo de la clase” o “gestión del aula” como se llama también. El primero me parece que va en contra de la filosofía de una clase de lenguas porque manejo, sino implica esto del todo, sí que tiene una connotación de control, que en principio no tiene por qué ser negativo pero es que manejo suena autoritario, unidireccional. El segundo término me resulta más apropiado para el mundo de los negocios que para una situación colaborativa de aprendizaje. En fin, que no me gustan ninguno de los dos pero que soy incapaz de encontrar algo mejor. ¿Podrías ayudarme ahora que tenéis el capítulo tan reciente?

Saludos a todos y mucha suerte.

Una vez descrito el contexto de investigación y una detallada descripción de los cursos FELE, en el capítulo siguiente se describe el marco docente de referencia aplicable a nuestro estudio: la parrilla *European Profile Grid* que será usada para recabar datos de los profesores en formación y de los tutores participantes en el estudio. También se analizarán otros marcos aplicables a la evaluación del diseño general del curso FELE.

6. CAPÍTULO V: DESCRIPCIÓN DEL MARCO DE REFERENCIA APLICABLE.

Analizar y evaluar la eficacia y el diseño de un curso de formación inicial resulta muy difícil por el complejo entramado de variables y de intereses que entran a formar parte de cualquier contexto educativo (Rádai, 1999, p. 68)²⁶. Debido a la necesidad de sistematización y objetividad en cualquier investigación, se ha decidido aplicar un marco de referencia de muy reciente implantación, consensuado en Europa, sobre las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras, para investigar qué cambios o mejoras operan en los participantes en el curso.

En este capítulo, se analiza la parrilla descriptiva del perfil del profesor de lenguas: *European Profiling Grid*, que constituye una de las herramientas que servirán de base para la recogida de datos en la presente investigación. El capítulo concluye con la mención de otros marcos de referencia de posible aplicación porque ello permitirá, en cierto modo, disponer de una visión más completa y rica del objeto de estudio.

6.1. La parrilla del perfil del profesor de idiomas.

Aunque la presente investigación comenzó en 2011, no fue hasta finales del 2013 cuando apareció la parrilla descriptiva del perfil del profesor de idiomas, disponible en versión interactiva y en línea dirigida a los profesores, los formadores y los responsables académicos. Se trata de un acontecimiento que promueve los deseos de profesionalización del sector de enseñanza de lenguas segundas y extranjeras y que busca el debido reconocimiento internacional. Esta necesidad de profesionalización ha contado con el respaldo de instituciones como el Consejo de Europa, que ha sido capaz de aglutinar esfuerzos de diferentes organismos, públicos y privados dedicados a la enseñanza de idiomas y la formación de profesores.

26. *L'évaluation de l'efficacité est plus difficile de par le simple fait qu'il y a souvent plusieurs responsables impliqués et que la variété d'intérêts représentés (l'impact sur les apprenants, sur les participants, sur les institutions, sur le développement du personnel, sur les concepteurs des politique locaux et nationaux, sur les agences internationales de fonds, etc.) est difficile à identifier et est souvent négligée dans le cadre de la recherche.*

Al principio de esta investigación se recabaron las opiniones de expertos en la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras para que comentaran acerca del futuro de la enseñanza del español y coincidían en la relevancia que el aprendizaje y enseñanza de lenguas iba a suponer como elemento de cohesión social en todo el mundo. Entre dichos expertos, se consultó a Elena Verdía, jefa del departamento de formación de profesores del Instituto Cervantes en Alcalá de Henares-Madrid que consideraba que hay una visión muy extendida acerca de que solo desde la formación inicial se podría llegar a transformar el aula, ya que no bastaban los estudios, ni los materiales por sí solos para conseguirlo.

La parrilla EPG (*European Profile Grid*) se convierte así en una potente herramienta al servicio de toda la comunidad educativa y solo el uso adecuado que hagamos de ella, a través de su guía de usuario, proporcionará los beneficios necesarios para mejorar la práctica educativa (*Newsletter EPG*, 2013). La herramienta, disponible en varias lenguas, ha sido el resultado de un proceso de validación en el que participaron más de 2200 profesores de idiomas, 100 formadores y 70 responsables académicos de instituciones europeas dedicadas a la enseñanza de idiomas y formación de profesores. Nace con la pretensión de adaptarse a los más diversos contextos de aprendizaje y enseñanza y presenta seis niveles de desarrollo profesional docente, desde el profesor más novel al más experto, con sus correspondientes descriptores de desempeño.

Para comprender cómo nace la parrilla y cómo influyó en esta investigación, los siguientes apartados se centran en las diferentes fases de gestación, pilotaje e implantación de la misma que tuvimos la oportunidad de seguir muy de cerca.

6.1.1. Las fases de gestación, pilotaje y validación de la parrilla.

Desde que en octubre de 2011 se comenzara este proyecto hasta su definitiva publicación en noviembre de 2013 la parrilla pasó por diferentes fases que se pueden rastrear a través de los boletines de información que se fueron emitiendo desde un primer momento por parte de la web oficial del proyecto para animar a todos a participar en las fases de pilotaje y validación de la parrilla.

Fase 1: lanzamiento del proyecto (1 de febrero de 2012).

Se anuncia la puesta en marcha del proyecto y la creación del boletín en forma de *Newsletter* para mantener periódicamente informada a la comunidad educativa. Dicho proyecto se lleva a cabo por un consorcio formado por once instituciones educativas europeas, enmarcado en el Programa de Aprendizaje Permanente de la Comisión Europea. Asimismo, se anima a los profesionales de la enseñanza y formación de profesores a participar en las diferentes fases de pilotaje y validación, mediante seminarios y talleres formativos.

Fase 2: validación de la parrilla EPG (2 de julio de 2012)

El proyecto entra en una de sus fases más importantes, la validación de la parrilla. Para ello se contacta con multitud de profesionales: profesores, formadores y responsables académicos de distintos países. Durante esta fase recibimos directamente noticias del proyecto a través de EAQUALS, uno de los promotores del proyecto, ya que CLIC International House era miembro asociado. También recibimos una notificación del Instituto Cervantes proponiéndonos participar en la fase de validación. En ese momento contemplamos la posibilidad de hacer uso de esa futura parrilla validada en Europa como una de las herramientas de recogida de datos de la presente investigación.

Fase 3: Pilotaje de la parrilla EPG (de febrero de 2013)

En otoño de 2012 se realizó el pilotaje de la parrilla. Richard Rossner, representante de EAQUALS anuncia, tras concluir dicha fase y analizar los resultados, que se incorporarían mejoras en la parrilla final elaborada primero en inglés para traducirse posteriormente al alemán, búlgaro, español, francés, holandés, italiano, polaco y turco. Participaron más de 2300 profesionales de 64 países a través de un cuestionario en línea. De este modo, tuvimos la oportunidad de acceder al borrador inicial de la parrilla y de empezar a probar sus posibles repercusiones en los profesores que realizaban nuestros cursos de formación inicial. Fue entonces cuando tomamos conciencia del verdadero valor que dicha parrilla podría tener en la capacidad reflexiva de dichos profesores y, por tanto, en el futuro de nuestra investigación.

Fase 4: Conclusión del proyecto (4 de julio de 2013)

Se da por concluido el proyecto, y se anuncian cinco cursos de formación durante el otoño de 2013 para sensibilizar a los posibles usuarios de la repercusión de la parrilla en su desarrollo docente y para formarlos en los distintos usos posibles de la parrilla para en función de las necesidades específicas de cada lugar de trabajo. Tuvimos la ocasión de participar en la presentación que se hizo en la sede del Instituto Cervantes en Madrid el 4 de octubre del mismo año. Allí comentamos con Elena Verdía, la idea de incorporar la parrilla a nuestra investigación.

Fase 5: Seminario final sobre los usos de la parrilla EPG (5 de octubre de 2013)

Se anuncia el seminario final que se celebraría en Sèvres (Francia) los días 21 y 22 de octubre. Es el momento de la reflexión acerca de los posibles usos que dicha parrilla tendría en su aplicación en los diferentes centros de idiomas en Europa: equivalencia de titulaciones, redefinir objetivos de formación, favorecer la movilidad y la contratación en el Espacio Europeo de Educación, disponer de criterios fiables para evaluar y autoevaluar las competencias docentes y, como consecuencia, mejorar su actuación. Se trataba de una fecha muy importante ya que tres meses después entraría en funcionamiento el nuevo programa de formación Erasmus+ de la Comisión Europea que engloba educación, formación juventud y deporte centrado en el aprendizaje formal e informal.

Fase 6: Publicación de la parrilla EPG (6 de noviembre de 2013)

Se publicó la Parrilla EPG, su versión interactiva y su guía del usuario. Por fin, pudimos empezar a usar la parrilla definitiva en el primer curso de formación que se realizó en CLIC en noviembre de 2013 tras su publicación definitiva. Desde entonces la hemos venido aplicando sistemáticamente en todos los cursos de formación intensivos realizados en CLIC. Ese mismo noviembre la parrilla fue galardonada con el Sello europeo de las lenguas²⁷, premio que se otorga cada año a la innovación en el campo de la enseñanza y aprendizaje de idiomas.

27. Dos han sido las prioridades europeas de esta convocatoria: el aprendizaje de lenguas basado en las nuevas tecnologías y clases multilingües. Los proyectos premiados se ajustan a estos aspectos claves en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas en la Europa de nuestros días y destacan por ser iniciativas que tienen también como finalidad la mejora de la competencia en comunicación lingüística a través de la implementación de actuaciones como el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE), el Portfolio Europeo de las Lenguas y la participación en otros programas europeos, así como la promoción de la comprensión intercultural.

El siguiente apartado describe las competencias clave del profesorado de idiomas del Instituto Cervantes, lo que nos servirá de base para comprender mucho mejor el diseño de la parrilla EPG. A partir de la delimitación del término “competencia” que se analizó en el capítulo I y de la descripción del perfil del profesorado de español LSE que fue recogida en el capítulo II de esta investigación, el lector podrá tener más claros los supuestos de partida del Instituto Cervantes a la hora de diseñar el siguiente documento.

6.1.2. Las competencias clave del profesorado de lenguas en la parrilla.

Ya que uno de los fines que el Instituto Cervantes persigue es promover una enseñanza de calidad en los distintos centros que tiene repartidos por todo el mundo, en octubre de 2012 publicó una descripción del perfil profesional del docente de español y describió las competencias del profesorado con objeto de consolidar su desarrollo profesional y homogeneizar unos estándares de calidad precisos.

Pero esta lista de competencias no pretendía ser una lista cerrada y que abarcara toda la complejidad de variables que afectan al éxito o fracaso de una clase. De hecho, la propuesta quedaba sujeta a futuras revisiones según las creencias que conforman la institución o lo que puedan aportar futuras investigaciones. Dicha lista recoge un total de ocho competencias clave a partir de las percepciones de los miembros de la institución (profesores, alumnos, responsables académicos, personal de Dirección Académica y de Recursos Humanos y expertos externos) tomando en consideración los resultados de investigaciones recientes. De todas las conceptualizaciones ya analizadas, el concepto de competencia que subyace procede de Perrenoud (2001, p. 509) citado en el propio documento:

Competencia es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizandolos a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento.

Es decir, la competencia no reside propiamente en los recursos sino en la capacidad para seleccionarlos, combinarlos y movilizarlos en situaciones similares que comparten

rasgos comunes. Por ello, el documento no se centra en un posible inventariado interminable de recursos mentales, procedimentales, actitudinales o metacognitivos, sino que trata de describir la figura misma de un profesor competente.

Podríamos decir que las competencias clave incluidas en el documento tienen suficiente relevancia para ser contempladas como tales, pero podrían considerarse algunas competencias más. Ya que en la génesis del documento se recogía la necesidad de ser compartido y estar abierto a futuras investigaciones, nos permitiremos ofrecer una perspectiva crítica al tiempo que analizamos cada una de las competencias recogidas. Las ocho competencias clave se presentan en dos grandes círculos: uno interior, con las tres competencias centrales que afectan directamente al profesor y otro exterior, con las cinco competencias comunes a cualquier otro profesional tal y como se aprecia en la siguiente imagen. Cada competencia clave engloba cuatro competencias específicas descritas en términos de capacidades, incluyendo también descriptores de actuación de un profesor competente. Así queda recogido en el siguiente gráfico del Instituto Cervantes (2012)

Figura 3: *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras.*



En el capítulo I se señalaba la dificultad de conceptualizar una competencia docente específica. De alguna manera, el modelo de competencias clave del profesorado del Instituto Cervantes contribuye a aclarar el constructo gracias a la interrelación entre el círculo central y el exterior. El interés del documento, pese a estar muy circunscrito originalmente al ámbito de actuación de los centros del Instituto Cervantes repartidos por todo el mundo, reside en poder convertirse en un referente para otras instituciones dedicadas también a la enseñanza de idiomas y formación del profesorado. También constituyó la base para elaborar los estándares de profesores en tres etapas o estadios que resultarían en la parrilla EPG.

A continuación se detalla el modelo de competencias clave del profesorado tal y como lo recoge el propio Instituto Cervantes, ya que constituye una información vital para comprender posteriormente los resultados de las parrillas de autoevaluación de los profesores y formadores, que serán objeto de análisis en esta investigación. Se subrayan aquellas competencias clave que afectan directamente al profesor tal y como quedaban recogidas en el círculo interior. El texto en cursiva servirá para diferenciar lo que viene recogido en el texto original del Cervantes. Aunque en este estudio hacemos uso de la parrilla EPG validada internacionalmente sin ningún tipo de modificación, para darle coherencia a la investigación, queremos aprovechar la oportunidad para hacer ciertas observaciones que podrían, quién sabe, ayudar a fomentar una futura reflexión crítica entre los usuarios de dicha herramienta, tal y como el propio Cervantes contempla.

Para empezar, hay que comentar que quizás sería conveniente crear un círculo interior de cuatro competencias clave y no solo de tres. Consideramos que habría que incluir en ese cuarto círculo central la competencia “facilitar la comunicación intercultural” ya que es básica en la enseñanza de idiomas y afecta directamente a la labor del profesor (Byram, 2002, p. 33)²⁸. No se puede desligar el concepto de lengua del concepto de la cultura que lleva aparejada e implícita. De esa manera recogería la triple perspectiva que el MCER contempla acerca del alumno: como agente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo.

*28 The issues which need to be given **priority** are not the acquisition of more knowledge about a country or countries, but **how to organise the classroom and classroom processes** to enable learners to develop new attitudes (*savoir être*), new skills (*savoir apprendre/faire* and *savoir comprendre*) and new critical awareness (*savoir s'engager*).*

Dada la importancia que para esta investigación tiene conocer a fondo las diferentes competencias clave y sus correspondientes competencias específicas evaluadas con la parrilla EPG nos permitimos usar la descripción misma que hace el Instituto Cervantes de cada una de ellas en su documento de forma detallada. Extraemos la parte principal de las descripciones y hacemos las sugerencias que consideramos oportuna en cada una de las competencias con el ánimo de contribuir a esa reflexión crítica que proponen los gestores del proyecto, aunque no nos extendemos en ello ya que no es el objetivo mismo de la investigación. Por otro lado, me baso en el análisis global de qué acciones (saber hacer), conocimientos (saber), creencias y actitudes (saber ser) y estrategias (saber aprender) están en relación con cada una de las competencias generales y específicas (Estaire y Fernández, 2012).

a) Organizar situaciones de aprendizaje (Instituto Cervantes, 2012, p.13):

Diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos.

Promover el uso y la reflexión sobre la lengua.

Planificar secuencias didácticas.

Gestionar el aula.

Se refiere a la capacidad del profesorado para crear y desarrollar oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos. Asegurar el aprendizaje óptimo requiere creer en las posibilidades de aprendizaje del alumno y adaptar el currículo a sus necesidades. Esto implica que el profesor conozca el currículo del centro y las necesidades de los alumnos, que planifique situaciones de aprendizaje relevantes para ellos, que proporcione un andamiaje adecuado cuando gestiona las sesiones y que ofrezca oportunidades para usar la lengua de forma contextualizada.

Diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos (Instituto Cervantes, 2012, p.13).

Consideramos muy acertada la descripción de esta competencia específica. Gran parte del éxito de una clase se fundamenta en cumplir las expectativas de los alumnos implicándolos y adaptándose a sus intereses, motivaciones, necesidades y estilos de aprendizaje. El análisis de necesidades, como se recoge en el Diccionario de términos clave de ELE, trata de desarrollar el currículo relacionando la definición de los objetivos

con la selección de contenidos de un programa. Aunque el concepto parte de la necesidades de aprendizaje de los alumnos, para compensar el desfase entre su nivel actual de conocimientos y lo que se espera conseguir al final del proceso, también nos informa de sus necesidades subjetivas (Richterich, 1985), sobre todo las relacionadas con los factores afectivos y cognitivos del grupo y de cada uno de sus componentes. Esto exige por parte del profesor una negociación continua con sus alumnos sobre los objetivos y contenidos programados. Se trata de una negociación dinámica que puede ir variando a lo largo del curso. En este sentido, el profesor ha de ser capaz de conciliar las necesidades de los alumnos con las imposiciones externas del currículo. La importancia del análisis de necesidades aumenta, si cabe, en el caso de la enseñanza del español con fines específicos. Entre los factores a tener en cuenta (Palacios *et al*, 2007, p. 39) cabe citar:

- a) El nivel inicial o de partida del alumno y el que se pretende alcanzar;
- b) El propósito o la finalidad para la que se necesita aprender la lengua junto con las situaciones en las que se va a utilizar;
- c) Las preferencias de los alumnos con respecto al aprendizaje;
- d) La selección y secuenciación de los contenidos del curso;
- e) La metodología a emplear; y, por último,
- f) La duración del curso

Existen dos ámbitos dentro de dicho análisis, de lo más general a lo más particular: el análisis de necesidades de la situación y el análisis de necesidades comunicativas. El análisis de necesidades de la situación se centra en las características propias de los estudiantes, sus aspiraciones, sus creencias sobre qué es aprender, sus estilos de aprendizaje. También analiza el perfil de los docentes y el contexto educativo en el que se ve inmerso, con todas las limitaciones y oportunidades que ello ofrece (Castellanos, 2010, p. 24):

Desde hace unos años, el análisis de necesidades es un concepto que se extiende, no ya sólo a los objetivos y contenidos, sino también a los métodos que se desean seguir, a los recursos y medios que se desean utilizar, a los sistemas de evaluación, a las capacidades y aptitudes de los alumnos, a sus experiencias vividas anteriormente en el proceso de aprendizaje de lenguas, a las características de su personalidad, a sus estilos de aprendizaje, etc.

Uno de los inconvenientes asociados a este análisis es la limitación del tiempo que podemos dedicarle dentro del programa de estudio. Con frecuencia, los alumnos y los profesores desconocen sus propios estilos de aprendizaje y enseñanza, así como las creencias que subyacen en dicho proceso educativo. Se requiere, pues, conciencia de la necesidad de diagnosticar y atender dichas necesidades y contar con tiempo y asesoramiento adecuados para conseguirlo. Si analizamos los currículos de los centros veremos cómo entre los objetivos marcados y los contenidos descritos escasean las actividades diseñadas para dicho fin.

Por otro lado, el análisis de necesidades comunicativas se centra en el ámbito en el que el alumno tiene que utilizar la lengua, las destrezas lingüísticas y los actos de habla asociados y el nivel de competencia comunicativa que se requiere. Este es otro de los caballos de batalla de la enseñanza de LSE: alinear las necesidades comunicativas marcadas por el currículo del centro con las motivaciones de los alumnos. No resulta infrecuente que lo que se pretende enseñar esté más encaminado a la superación de exámenes que al verdadero dominio de la competencia comunicativa del alumno. Del mismo modo, el estudiante puede tener la perspectiva de que aprender una lengua segunda o extranjera no es más que otra asignatura que superar. En definitiva, diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos sí, pero contar con el tiempo y el asesoramiento necesarios también. La siguiente competencia específica es fundamental en el aprendizaje de cualquier lengua segunda o extranjera.

Promover el uso y la reflexión sobre la lengua (Instituto Cervantes, 2012, p.13).

Solo el uso de la lengua, la constante exposición a ella en toda su variedad, y la reflexión sobre su funcionamiento basándose en los conocimientos previos y centrando la atención, con ayuda del profesor, en los aspectos más relevantes promueven un aprendizaje verdaderamente comunicativo. El profesor, pues, ha de estar preparado para adiestrar a sus alumnos a atender a la forma²⁹, contextualizar el aprendizaje a través de los aspectos socioculturales y desarrollar estrategias en los discentes (Estaire y Fernández, 2012). Esta competencia específica podría ser considerada como la competencia clave por excelencia, ya que resume, en cierto modo, la triple perspectiva del MCER a la que antes hicimos mención: *orientándolos en la construcción de nuevos conocimientos lingüísticos* (el alumno como agente social) y *culturales* (el alumno como hablante

intercultural) y en la apropiación de nuevos procedimientos de aprendizaje (el alumno como aprendiente y de la propia persona (Bringas, 2008, p. 10):

El saber reflexivo sobre las prácticas comunicativas es el eje fundamental del desarrollo integral y autónomo que permite a la persona vivir en la sociedad del siglo XXI. El empleo de la lengua como medio de comunicación, adquisición y transmisión del conocimiento es objeto de todas las materias y áreas y por tanto, todas ellas son responsables del desarrollo de la competencia en comunicación lingüística.

Desde el punto de vista del saber hacer del profesor, la atención a la forma se materializa a través de la cuidada selección de los recursos didácticos que atiendan a los contenidos formales que contemple la programación, introduciendo las modificaciones oportunas. Las muestras de lengua debidamente contextualizadas, auténticas y verosímiles; la consistencia de las descripciones y explicaciones de la gramática, evitando la falta de lógica operativa y el uso excesivo del metalenguaje, y la motivación para activar lo que el alumnos ya sabe, tomando conciencia de lo que necesita. Así favorecerá el descubrimiento, la comprensión y activación del aspecto formal a interiorizar.

La planificación de la unidad didáctica ha de prestar una atención equilibrada a la atención explícita a la forma y a las actividades que promuevan la precisión y la comunicación. Al final de dicha unidad didáctica y de la realización de la tarea comunicativa final, el profesor debe saber evaluar el grado de interiorización de los contenidos tratados y proponer actividades de refuerzo y consulta para que los alumnos puedan trabajarlos de manera autónoma.

29 La atención a la forma es un término acuñado por Michael H. Long en los años 80 del s. XX. Aunque con muchas perspectivas y ópticas diferentes, todas ellas se asientan sobre la base de los modelos cognitivos de Adquisición del lenguaje. Estos modelos propugnan la capacidad del aprendiente de procesar la lengua meta a través de una atención selectiva de aquellos aspectos formalmente más relevantes y esto se produce de manera más eficaz durante la negociación del significado. Se diferencia de los enfoques pedagógicos basados en la atención exclusiva a las formas lingüísticas aisladas sin contextualizar (*focus on forms*) y de las teorías que daban primacía única al procesamiento del contenido y al contexto desatendiendo las formas (*focus on content*). La atención a la forma (*focus on form*) trata de superar esta dicotomía ya que formas y contenidos están íntimamente relacionados en la construcción del aprendizaje de una nueva lengua. Es decir, mediante textos verosímiles o auténticos debidamente contextualizados, se comienza haciendo un procesamiento del contenido general para, posteriormente, centrar la atención sobre los nuevos aspectos lingüísticos que están debidamente realzados (*input enhancement*) y en abundancia (*input flood*) para ofrecer al alumno la capacidad de superar sus limitaciones y descubrir por sí mismo el uso y la estructura de la nueva forma.

Desde el punto de vista del saber o conocimiento para saber atender la forma, el profesor debe comprobar la adecuación de los recursos formales programados y la fiabilidad del tratamiento didáctico, proporcionando las tareas apropiadas para el aprendizaje de las funciones lingüísticas y de los exponentes formales necesarios para resolverlas con eficacia, de acuerdo con el nivel del alumno.

Por otro lado, debe saber analizar la autenticidad o verosimilitud de las muestras de lengua proporcionadas en función de las necesidades del grupo y de las tareas previstas. Además debe conocer el sistema lingüístico de la lengua meta en todos sus niveles: fonológico, morfológico, sintáctico, léxico, semántico y pragmático. Sobre todo, debe saber identificar los aspectos marcados de la lengua que se aprende en relación con la lengua materna u otras lenguas segundas o extranjeras. Por último, deber estar familiarizado con la interlengua, el tratamiento de los errores transitorios y permanentes y la progresión del aprendizaje.

Por lo que se refiere al saber ser sobre las creencias y actitudes para facilitar la atención a la forma, el profesor debe tener voluntad y empeño por cuidar que los recursos formales proporcionados sean los adecuados para resolver las diferentes tareas comunicativas previstas. También tiene que tener una actitud crítica y reflexiva ante los materiales y la propia programación del centro, para conseguir mejorarlos comentándolo con sus compañeros e investigando en el aula. La constancia en transmitir a los alumnos el uso genuino de la lengua y de investigar a través de diferentes fuentes de consulta para resolver sus propias dudas, es otra de sus actitudes fundamentales.

Por último, en relación al saber aprender, entre las estrategias para atender debidamente a la forma, el profesor debe realizar las actividades como si fuera el alumno y dársela a otros colegas o alumnos para comprobar la eficacia de las instrucciones y anticipar problemas. Debe saber observar los usos genuinos de la lengua de los nativos, recoger y seleccionar materiales auténticos, observar clases de otros compañeros o estudiar otra lengua extranjera para volver a sentirse alumno y desarrollar la empatía. Llevar un buen registro de las estrategias de los alumnos para comprender y llevar a la práctica los nuevos contenidos formales también puede resultar una buena estrategia de saber aprender.

Todo lo anterior ha de plasmarse en la adecuada planificación de las secuencias didácticas. Uno de los factores del éxito o fracaso de una clase reside principalmente en la falta de coherencia entre los objetivos marcados, las características concretas del centro y de los alumnos y las necesidades comunicativas. A ello se dedicará la próxima competencia.

Planificar secuencias didácticas (Instituto Cervantes, 2012, p.14).

Conviene acordar previamente el significado de secuencia didáctica (Vila, 2004, p. 117) para entender la forma de relacionarse profesores y alumnos con dicha documentación con la que cotidianamente están en contacto. Consideramos como secuencia didáctica la secuencia temporal de las distintas fases de una clase orientada a la producción de un determinado género discursivo. Todo ello articulado mediante objetivos limitados, precisos y compartidos por los alumnos.

En primer lugar, queremos destacar que no siempre el profesor dispone de “documentación curricular” sistemática y completa, ni siquiera de manuales adecuados y pueden tener serias dificultades para planificar adaptándose al contexto particular de aprendizaje y enseñanza en el que se desenvuelven. Por otro lado, la secuenciación tiene mucha relación con el enfoque o el método empleado. De esta forma, si el enfoque es muy gramatical, la secuenciación se hará en base al criterio de dificultad de los contenidos lingüísticos. Este ha sido, tradicionalmente, uno de los criterios más seguidos en las programaciones de los centros.

Desde el punto de vista de *saber hacer*, el profesor programa unidades didácticas, su temporalización, relacionando los objetivos con los contenidos, las actividades, los procedimientos y la evaluación. Debe ser capaz de introducir las modificaciones oportunas, involucrar a los alumnos en la selección y preparación de las actividades para que sean adecuadas y significativas para ellos. En este sentido, las TICs ofrecen muchas posibilidades para que el alumno se involucre en la planificación y continúe su aprendizaje fuera del aula.

En cuanto al *saber* del profesor para planificar las clases debe conocer los perfiles de los alumnos y los criterios para seleccionar y secuenciar adecuadamente las

actividades. También debe tener nociones de los enfoques metodológicos que subyacen a los manuales empleados en la clase, para saber cómo explotarlos y adecuarlos a los alumnos. Será muy importante que tenga nociones del uso de recursos digitales. Pero sobre todo será muy importante que conozca los criterios básicos de secuenciación, equilibrio entre la atención al significado y a la forma, entre la fase de presentación, ejercitación formal y práctica centrada en la comunicación.

Desde el punto de vista de las actitudes para planificar es muy importante que el profesor tenga interés por conocer verdaderamente las características del centro y de sus alumnos y sensibilidad ante las particularidades. Debe ser consciente de que el manual es un recurso más que debe ajustarse a las motivaciones e intereses de sus alumnos. Para ello es fundamental hacer un esfuerzo por incorporar materiales variados e integrarlos en secuencias pedagógicas eficaces y demostrar una actitud profesional y responsable en la preparación de las clases, organización y constancia por facilitar el aprendizaje y su propio desarrollo profesional. Por último, para una adecuada planificación es vital calcular los tiempos y las agrupaciones prediciendo los posibles problemas de ajustes.

Por último, sobre las estrategias para planificar las clases, el profesor debe usar herramientas para conocer las expectativas de los alumnos y así poder plasmarlas en la planificación. Otras estrategias pueden ser: animar al grupo a tomar iniciativas y proponer actividades; aprender pronto los nombres de sus alumnos, ya que esto favorece la cohesión grupal y la sintonía; recopilar y organizar gran cantidad de materiales y actividades; compartir ideas con compañeros para crear un banco común del centro y aprovechar los recursos existentes en la red, sin olvidar ensayar el plan con anterioridad. Esto facilitará enormemente la adecuada gestión del aula a la que se dedica la siguiente competencia específica.

Gestionar el aula (Instituto Cervantes, 2012, p.14).

Uno de los aspectos capitales en la adecuada gestión del aula es la capacidad del profesor para manejarse con alumnos de características tan variadas que coinciden en el mismo espacio y que pueden llegar a ser problemáticos (Bueno, 2011, p. 34).

Resulta curioso que en la descripción de esta competencia no se mencione nada acerca del manejo del profesor con los recursos didácticos a su disposición: pizarra,

manuales, diccionarios, actividades o multimedia; tampoco se alude a su capacidad para dar correctamente las instrucciones, controlar los posibles problemas de disciplina, saber pasar de una actividad a otra, saber escuchar... La gestión del aula es una de las primeras competencias en desarrollarse porque se nutre de la práctica y de la reflexión. Es de las competencias más visibles a la hora de detectar el grado de experiencia de cualquier docente.

En cuanto al saber hacer del profesor para gestionar adecuadamente el aula, hay que saber aprovechar al máximo los espacios físicos y los recursos a su disposición, intentando siempre facilitar el aprendizaje. Es frecuente encontrar profesores que abusan de los recursos y monopolizan la atención en detrimento de la interacción de los alumnos. A su vez, el profesor debe saber gestionar los tiempos y las agrupaciones a cada actividad y fase de la clase. Debe implicar a los alumnos en el reparto equitativo del trabajo para pasarles gran parte de sus “responsabilidades” negociándolo previamente con ellos. Para conseguirlo es fundamental crear un clima de confianza y respeto donde prime la comunicación genuina. El discurso usado en el aula debe mantener un equilibrio entre la necesidad de ser comprendidos y la exigencia de naturalidad aprovechando cualquier ocasión de aprendizaje que surja.

Los conocimientos del profesor en relación a la gestión del aula deben pasar necesariamente por: conocer las posibilidades de explotación de los recursos físicos del aula y de los recursos a su disposición; conocer los efectos de las distintas agrupaciones y la función del profesor en cada una de las fases de la clase; saber dónde colocarse en cada actividad para promover un tipo de interacción con los alumnos; profundizar en los factores afectivos que afectan al aprendizaje y conocer las características del discurso del profesor y los efectos positivos y negativos del uso de la lengua meta y la lengua materna en el aula.

Respecto a las creencias sobre la gestión del aula, es muy importante la actitud innovadora del profesor, su disposición para ceder el protagonismo a los alumnos, a aventurarse con los recursos digitales. Debe tomar conciencia y hacer conscientes a sus alumnos de que variar el modelo centralizado en la figura del profesor para conseguir un modelo más centrado en los alumnos requiere esfuerzo pero resulta muy rentable y eficaz. Resulta fundamental considerar al alumno como persona en relación a sus emociones,

intereses, expectativas y dificultades y tener sensibilidad ante las diferencias para ayudarlos a superar sus miedos e inhibiciones. Resulta imprescindible tomar conciencia de que unas buenas instrucciones y un discurso claro y motivador harán que los alumnos quieran realizar las actividades.

Finalmente, en relación a las estrategias para gestionar el trabajo, el profesor ha de probar antes los recursos que usará en la clase, agrupar a los alumnos de forma que los ayude a realizar las actividades de forma colaborativa y aprovechar mientras trabajan para ayudar a aquellos que más lo necesiten y para observar cómo aprenden. No es conveniente alargar innecesariamente las tareas y debe atender a los que terminen antes. Llevar diarios de clase y un portfolio puede resultar de gran ayuda para mejorar el manejo del aula. Debe especificar claramente todos los componentes de la actividad en la planificación para poder ejecutarlos adecuadamente (objetivo de la actividad, tiempo, agrupación, tarea para el profesor, tarea para el alumno, anticipación de problemas, recursos necesarios, corrección, sistema de evaluación, procedimiento e instrucciones). Empezar y concluir de manera motivadora y tener a mano tareas motivadoras para los momentos de cansancio. En cuanto a su discurso es fundamental grabarse y analizar la interacción con sus alumnos y su tiempo de habla.

Una de las actividades que se propone a los profesores en formación en el curso FELE es que reflexionen acerca de las ventajas e inconvenientes que da el pasar a los alumnos algunas de las tareas tradicionalmente asignadas al profesor como corregir, explicar, resumir, evaluar, etc. Lo que se persigue es que los profesores reflexionen sobre las ventajas y los inconvenientes para poder establecer estrategias para potenciar dichas ventajas en la gestión de la clase e intentar minimizar los inconvenientes.

b) Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno (Instituto Cervantes, 2012, p.15):

Servirse de herramientas y procedimientos de evaluación.

Garantizar buenas prácticas en la evaluación.

Promover una retroalimentación constructiva.

Implicar al alumno en la evaluación.

Se refiere a la capacidad del profesorado para valorar la competencia comunicativa del alumno así como su progreso en el aprendizaje de la lengua de acuerdo con principios éticos en evaluación. Esto implica que el profesor integra la evaluación en el proceso de aprendizaje; hace uso de herramientas y procedimientos adecuados al propósito de la evaluación, al contexto y al alumno; usa la evaluación para mejorar el aprendizaje del alumno, promoviendo una retroalimentación constructiva e involucra a los alumnos en la evaluación de su propio aprendizaje y el de sus compañeros.

Servirse de herramientas y procedimientos de evaluación (Instituto Cervantes, 2012, p.15).

La descripción de esta competencia incide directamente en la definición escueta pero precisa que da el Diccionario de términos clave de ELE (2008) acerca de la evaluación: *...la acción educativa que exige siempre recoger información, para juzgarla y en consecuencia tomar una decisión*. De la descripción general de evaluación se infiere un significado algo restrictivo ya que no contempla la evaluación como herramienta al servicio de la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es decir, la evaluación en un sentido global está presente a la hora de diseñar los programas de enseñanza para comprobar el grado de cumplimiento y la adecuación de los objetivos del currículo. También añadiría a esta definición la idea de que el profesor no suele estar solo y debe saber consensuar con los compañeros y coordinadores los criterios y las especificaciones a aplicar.

Desde la óptica del saber hacer, el profesor debe especificar en la programación del curso los momentos y modos de evaluación: qué, quién, cuándo, cómo evaluar. Sabe usar diferentes procedimientos para diagnosticar los conocimientos previos de los alumnos, sus puntos fuertes y carencias para actuar en consecuencia. Recoge datos de manera sistemática a lo largo de todo el proceso para llevar a cabo una evaluación formativa y continua. Coordina con el equipo docente los criterios de evaluación y diseña prueba acordes con los objetivos diseñando tareas que favorezcan una evaluación auténtica. Por último, propone mejoras en el programa basándose en los datos obtenidos.

En cuanto a los conocimientos para servirse de procedimientos y herramientas de evaluación, el profesor debe saber los objetivos y el impacto de los diferentes tipos de evaluación. Debe conocer los criterios de evaluación de las diferentes destrezas de acuerdo con los niveles de aprendizaje. También debe estar familiarizado con los momentos y formas de corrección en el aula. Ha de conocer a fondo las pruebas sumativas y los aspectos que conforman la evaluación final, sus diferentes formatos así como los distintos informes evaluativos. Por tanto, el profesor debe conocer los niveles de referencia y su equivalencia con el MCER.

Por lo que respecta al saber ser, sobre las creencias y actitudes hacia los procedimientos y herramientas de evaluación, el profesor debe procurar mantener una actitud positiva hacia la evaluación como herramienta de mejora. Ha de ser constante y sistemático en la recogida de datos y en el análisis de los resultados y en el tipo de errores y su tratamiento. Mantener una actitud crítica para poner en duda la metodología empleada y el diseño de las pruebas de evaluación. Debe tener voluntad y empeño suficientes para conocer a fondo los criterios propuestos por los distintos marcos de referencia.

En cuanto al saber aprender, el profesor dedica tiempo suficiente a evaluar y a considerar los resultados. Adapta los procedimientos de evaluación de diagnóstico al grupo. Lleva un registro personalizado de cada uno de sus alumnos en relación a su propio aprendizaje y en relación al grupo y se lo comunica de forma oral o escrita. Utiliza plantillas que le ayudan a evaluar y realiza las pruebas como si fuera alumno para comprobar su eficacia (Rodríguez, 2005, p. 3).

Garantizar buenas prácticas en la evaluación (Instituto Cervantes, 2012, p.15).

Quizás sea esta competencia una de las que más puede influir en la mejora del propio proceso de aprendizaje y enseñanza, así como para la consecución de los objetivos últimos de todo sistema educativo: el desarrollo de personas con derecho al conocimiento y la formación para la consecución de un futuro pleno (Murillo y Román, 2008, p. 3).

Dentro de las buenas prácticas referidas a la calidad de la evaluación sobre la validez (medir o evaluar aquello que verdaderamente deseamos) y fiabilidad (mediante

pautas y criterios objetivables) habría que añadir el criterio de la viabilidad que se refiere al contexto mismo de aplicación del examen. Comentamos este aspecto porque con frecuencia es decisivo a la hora de hacer uso de unos procedimientos de evaluación u otros. El día a día del profesor suele hacer muy difícil la tarea de llevar una evaluación adecuada del aprendizaje de los alumnos por falta de tiempo para llevar un seguimiento personalizado.

En cuanto al saber hacer, el profesor valora cuáles son los errores corregibles en un determinado nivel y trabaja con ellos para superarlos. Diseña pruebas que evalúen lo tratado realmente en las clases sin intentar “sorprender” a los alumnos. En casos de duda, comparte la corrección con colegas y con los propios alumnos, sobre todo si el juicio incide directamente sobre el futuro académico de sus estudiantes.

Por lo que respecta a los conocimientos, el profesor debe estar familiarizado con los principios que acompañan necesariamente a las pautas de validez y fiabilidad de la evaluación. Debe saber reconocer si las tareas propuestas evalúan efectivamente aquello que desea evaluar. También debe conocer los criterios aplicables y las diferentes bandas de evaluación, sobre todo, de aquellas que pese a estar muy próximas, pueden suponer la diferencia entre un apto y un no apto.

Respecto a las actitudes del profesor para garantizar las buenas prácticas, el profesor debe hacer un esfuerzo por no dejarse llevar por motivaciones personales que puedan favorecer o perjudicar a los alumnos. Tampoco debe dejarse engañar por uno de los criterios en detrimento de los demás. Es decir, si el alumno comete errores gramaticales a la hora de interactuar oralmente, no debe dejar de prestar atención al resto de los indicadores: fluidez, coherencia, riqueza léxica... Siempre debe evaluar a cada alumno como si fuera el primero. Dedicarle toda la atención posible y no actuar bajo los efectos de la presión del tiempo o el cansancio.

Por último, sobre el saber aprender y las estrategias para garantizar buenas prácticas en la evaluación, el profesor debe disponer de herramientas de recogida de datos que sean eficaces y ágiles. Procurar que las pruebas tengan siempre un impacto positivo en el aprendizaje de sus alumnos. Revisar con antelación las pruebas para comprobar si existen

fallos. Analizar con asiduidad sus notas, diarios de clase, los resultados de las diferentes pruebas para proponer las mejoras oportunas, no solo al final del curso sino durante todo el proceso. En este sentido, las opiniones de los alumnos deben ser tenidas en cuenta. A ello se dedica la siguiente competencia específica.

Promover una retroalimentación constructiva (Instituto Cervantes, 2012, p.15).

Estamos totalmente de acuerdo con esta competencia. Si algo suelen hacer con frecuencia los profesores es dar retroalimentación a los alumnos. Esta competencia está directamente relacionada con la siguiente de implicar a los alumnos en la evaluación (Gover *et al.* 1995). Esta es una de las responsabilidades principales de un profesor. Así podremos ayudar a los alumnos a evaluar su progreso.

Desde la óptica del saber hacer para promover una retroalimentación constructiva, el profesor recoge sistemáticamente datos cualitativos y cuantitativos para compartirlos con los alumnos. Analiza con los estudiantes sus progresos y dificultades así como las formas de superarlas. Evalúa con los alumnos las estrategias comunicativas y de aprendizaje que han incorporado y la rentabilidad de su uso.

Por lo que respecta a los conocimientos, el profesor debe saber y estar familiarizado con los diferentes procedimientos de retroalimentación como condición indispensable para la evaluación continua.

En cuanto a las actitudes del profesor en relación con una retroalimentación constructiva, debe hacer valoraciones positivas del esfuerzo de los alumnos por superar sus dificultades y conseguir logros ante el hecho tan complejo de aprender una nueva lengua. Debe dedicar tiempo y esfuerzo para transmitir los resultados a los alumnos, tanto individualmente como en grupo. Mostrar sensibilidad y control de la comunicación no verbal al comunicar los resultados a los alumnos de forma respetuosa y constructiva.

Finalmente, sobre las estrategias para promover una evaluación constructiva, propone a los alumnos diferentes modos de retroalimentación para que expresen sus preferencias. Debe tener siempre claros los aspectos relevantes a evaluar para no dispersar

la atención de sus alumnos a la hora de transmitirles los resultados. Llevar un registro sobre las comunicaciones de los resultados a los alumnos para atenderlos a todos equitativamente. Grabarse para mejorar cómo realizar la retroalimentación de manera eficaz. Es decir, la retroalimentación es básica para potenciar el aprendizaje, a pesar de las escasas investigaciones sobre este particular (Amaranti, 2010, p. 4).

Cuanto mejor sea la retroalimentación por parte del profesor más se favorece la implicación del alumno en la tarea evaluadora. Esto será tratado en la siguiente competencia.

Implicar al alumno en la evaluación (Instituto Cervantes, 2012, p.16).

El perfil del profesor facilitador y guía pasa necesariamente por la necesidad de ceder un papel más activo al propio aprendiz, según la visión socio-constructivista del aprendizaje que apuesta por el profesor reflexivo (Hernández, 2004, p. 2).

Aunque coincidimos plenamente con la importancia para el aprendizaje de los alumnos de esta competencia consideramos que es un aspecto que, con frecuencia, escapa al control del profesor. Uno puede intentar promover la cultura de la autoevaluación entre sus alumnos y no conseguir sus objetivos, no precisamente por falta de competencia docente sino por chocar directamente con las creencias de sus estudiantes que entienden que es una tarea relegada a su profesor o, simplemente por falta de hábito o convencimiento. Por otro lado, podría ser incluida esta competencia específica dentro de la competencia clave que viene a continuación: implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje.

Desde el saber hacer, el profesor debe dialogar y acordar con los alumnos la forma de evaluar su trabajo y progreso. Familiariza y entrena progresivamente a los alumnos con los diferentes criterios con los que serán evaluadas las diferentes destrezas. Les proporciona soportes para que realicen su autoevaluación y la evaluación de pares sobre el nivel de ejecución de las tareas asignadas, el interés y su utilidad, la relevancia de los materiales, la claridad de los procedimientos, la interiorización y aplicación de los recursos estudiados, la participación, el trabajo personal y las propuestas de mejora.

Repasa con los alumnos la marcha del curso y los entrena previamente para la realización de las diferentes pruebas.

En cuanto a los saberes que favorecen la implicación del alumno en la evaluación, el profesor debe conocer el compromiso y grado de preparación del alumno para asumir la tarea evaluadora. Debe negociar con ellos las actividades evaluadoras e incluso los criterios. Debe conocer los procedimientos para que el alumno mantenga el control de su progreso de aprendizaje.

Respecto a las creencias y actitudes para implicar a los alumnos en la evaluación, el profesor debe mantener una actitud negociadora y positiva ante el hecho de la evaluación para transmitirla a sus alumnos. Reconocer las ventajas de la autoevaluación y la evaluación de pares. Ser constante y consecuente con las autoevaluaciones de sus alumnos. Intentar evitar la ansiedad de los alumnos ante la evaluación. Mostrar un espíritu de autocrítica que tenga en cuenta las opiniones de los alumnos.

Por último, sobre las estrategias para implicar al alumno en la evaluación, el profesor debe potenciar las valoraciones positivas para estimular a los alumnos. Ensayar con ellos los criterios de evaluación. Presentarles una plantilla de evaluación de cada unidad didáctica. Negociar con los alumnos formas de registro de la expresión e interacción orales para que quede constancia de ello y se pueda revisar la evaluación como se hace con la expresión escrita. Favorecer el uso del Portafolio Europeo de Lenguas (PEL). Como dijimos más arriba, esta competencia específica podría ser incluida en la competencia general de implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje, a la que dedicamos el siguiente apartado.

c) Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje (Instituto Cervantes, 2012, p.17):

*Promover que el alumno gestione los recursos y medios disponibles para aprender.
Integrar en la enseñanza herramientas para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje.*

Promover que el alumno defina su propio proyecto de aprendizaje.

Motivar al alumno para que se responsabilice de su propio aprendizaje.

Se refiere a la capacidad del profesorado para involucrar al alumno en su proceso de aprendizaje, de modo que vaya desarrollando su autonomía como aprendiente, siendo cada vez menos dependiente del profesor. Responsabilizar al alumno requiere que el profesor ceda el control al alumno para que sea cada vez más autónomo, ya que, solo si el alumno reflexiona sobre su proceso, se producirá un aprendizaje realmente significativo. Esto implica que el profesor facilite y promueva una reflexión constante de los alumnos sobre cómo aprenden, cómo pueden aprender mejor y con qué recursos, además de ofrecer herramientas y oportunidades para planificar, monitorizar y evaluar su propio proceso.

Esta competencia clave revela un claro posicionamiento a favor de ciertos modelos o teorías de enseñanza y aprendizaje como el cognitivismo o el constructivismo, y está dirigida más a los alumnos con estilos de aprendizaje reflexivo³⁰ o teóricos. Pese a que la fundamentación teórica de este tipo de aprendizaje es comúnmente aceptada por una mayoría de los profesionales que se dedican a la enseñanza de lenguas extranjeras, no ocurre lo mismo con su puesta en práctica por las reticencias iniciales tanto de profesores como de los propios alumnos.

Promover que el alumno gestione los recursos y medios disponibles para aprender
(Instituto Cervantes, 2012, p.17).

Esta competencia es fundamental ya que en muchos contextos de aprendizaje y enseñanza de español, sobre todo como lengua extranjera, la dedicación de horas semanales al español suele ser tan limitada que es necesario animar a los alumnos a seguir aprendiendo fuera del aula reutilizando sus conocimientos (Martín, 2011, p. 1) para influir muy significativamente en su aprendizaje. Desde el punto de vista del saber hacer para que el alumno gestione los recursos y medios disponibles para aprender, el profesor debe mostrar a los alumnos todos los recursos que tienen a su disposición para seguir aprendiendo.

30 Los estudiantes reflexivos revisan todos los indicios antes de decidirse a actuar o resolver problemas de aprendizaje frente a los alumnos impulsivos que deciden rápidamente sin hacer una valoración general previa. Por ello, los alumnos reflexivos se adaptan mejor a los contextos de aprendizaje formales y los impulsivos reaccionan mejor en contextos naturales de comunicación.

En el aula, favorece que los alumnos usen los medios a su disposición: pizarras digitales, mapas mentales, carteles con información relevante, cuadro de negociación de intereses, etc. Visita con ellos las instalaciones del centro y les propone tareas a desarrollar usando nuevos medios: uso de la biblioteca, sala multimedia, zona del programa sociocultural, etc. Les propone tareas para hacer fuera de clase donde sea necesario la interacción y el uso de las nuevas tecnologías como la construcción de un blog de la clase en el que pueden compartir sus experiencias de aprendizaje.

Desde la perspectiva de los conocimientos necesarios para promover que el alumno gestione los recursos de aprendizaje, el profesor debe conocer acerca de la competencia estratégica, los estilos de aprendizaje de los alumnos y las diferentes tipologías de estrategias que mejor se adapten a ellos. Debe estar familiarizado con los recursos y medios que existen en el centro y fuera de él para que el alumno pueda seguir aprendiendo. Por último, debe saber cuáles son los procesos que se activan en el aprendizaje de una lengua segunda o extranjera.

En cuanto a las creencias y actitudes, el profesor debe estar convencido de la necesidad de dedicar tiempo al entrenamiento de las estrategias de aprendizaje y el uso de todos los recursos educativos. Debe mostrar interés por profundizar en el conocimiento y actualización sobre los estilos y estrategias de sus alumnos. Estará dispuesto a planificar actividades que impliquen el aprovechamiento de los diferentes medios disponibles dentro y fuera del centro. Se preocupará por guiar a los alumnos en sus procesos de trabajo autónomo y en el manejo eficaz de las fuentes de consulta.

Por último, sobre las estrategias para promover que el alumno gestione los recursos de aprendizaje a su disposición, el profesor puede preparar cuestionarios y actividades que demuestren los estilos de aprendizaje de sus alumnos. Elaborar con ellos un listado de todos los medios disponibles para aprender y de la rentabilidad de cada uno de ellos, para que sean ellos los que decidan cuáles usar en cada momento. Antes de la ejecución de las diferentes actividades, dedicarle tiempo en la programación para planificar los recursos que serán más eficaces en la consecución de dichas tareas.

Como hemos visto, esta competencia se centra en la relación del alumno con los medios y recursos a su disposición para aprender de manera autónoma. La siguiente competencia se centra más en las herramientas que ayudan a reflexionar sobre el proceso mismo de aprendizaje.

Integrar en la enseñanza herramientas para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje (Instituto Cervantes, 2012, p.17).

El Diccionario de términos clave de ELE (2008) conecta el aprender a aprender con la influencia de la obra de Feuerstein y Vigotsky. Para ambos autores, la mediación del profesor en el proceso de aprendizaje es fundamental, junto con la influencia del contexto donde se produce y los beneficios de la interacción y cooperación entre todos los participantes, potenciando así el aprendizaje individual.

Con esta competencia específica sí se pone el acento en las técnicas y herramientas concretas a disposición del profesor para desarrollar la competencia clave a la que pertenece. Llegados a este punto me gustaría comentar, como usuario del documento, que resulta algo forzado que cada una de las competencias claves tengan que ser descritas con cuatro competencias específicas obligatoriamente. Esto puede llevar a la redundancia, en algunos casos, o a la simplificación en otros. Consideramos que las dos últimas competencias específicas podrían incluirse perfectamente en esta competencia específica.

El uso de diarios, de portafolios, de contratos de aprendizaje, de listas de objetivos y demás herramientas ya mencionadas son las formas concretas de promover y motivar al alumno para que defina su proyecto de aprendizaje y se responsabilice de él. Por ello, haremos el análisis de las tres competencias específicas en su conjunto porque de otra forma me resultaría artificial separarlas. Mencionamos primero la descripción aportada por el documento del Cervantes.

Promover que el alumno defina su propio proyecto de aprendizaje (Instituto Cervantes, 2012, p.17).

Motivar al alumno para que se responsabilice de su propio aprendizaje (Instituto Cervantes, 2012, p.18).

Consideramos que estas dos competencias están íntimamente relacionadas. Motivación y proyecto propio de aprendizaje son dos caras de una misma moneda. Se aprende con un objetivo o por una necesidad (Tapia, 2005, p. 1). Desde la perspectiva del saber hacer, el profesor debe incorporar en su programación el uso sistemático de estrategias de aprendizaje³¹. El profesor ayuda a los alumnos a tomar conciencia de sus estrategias de aprendizaje y a reflexionar sobre su utilidad. Los estimula a probar nuevas estrategias en función de los objetivos y tareas propuestas. Reflexiona con los alumnos sobre cómo se aprende una lengua segunda o extranjera. Favorece la activación de conocimientos previos, la formulación de hipótesis, el ensayo y error, el descubrimiento guiado de las reglas del funcionamiento de la lengua, la fijación de la regla, la asimilación a través de la práctica y la recuperación de lo aprendido. Los ayuda a monitorizar y evaluar su propio trabajo para mejorar el proceso y los resultados.

Por lo que respecta a los conocimientos, el profesor se preocupará por conocer sobre las creencias en el aprendizaje de lenguas y las condiciones favorables para el desarrollo de estrategias. Profundizará en las técnicas de planificación del trabajo, activación de esquemas, técnicas de monitorización y autoevaluación. Dominará las estrategias para fines académicos (organizar, planificar, presentar, adquirir fluidez, visualizar, captar la atención de la audiencia, dominar el léxico específico...). Por último, conocerá las estrategias de resolución de conflictos y de cooperación.

En cuanto a las creencias y actitudes, el profesor debe mostrar constancia y sistematicidad en el tratamiento de las estrategias adaptadas al grupo de clase. Debe ser crítico con los manuales que utilice para completarlos con actividades que desarrollen estrategias. Debe estar atento durante la ejecución de las actividades de las estrategias que ponen en funcionamiento sus alumnos para reflexionar conjuntamente con ellos.

31. Hay que mencionar que existen autores que consideran que las estrategias no pueden aprenderse de manera explícita, que forman parte de las características propias de cada uno de los aprendices. Otros autores consideran que sí se pueden aprender, como Graciela Vázquez (2000), y que merece la pena tratarlas en la programación.

Debe estar convencido que reflexionar con los alumnos sobre cómo aprenden y a definir su propio proyecto de aprendizaje para responsabilizarse de él, es una de las mejores tareas para hacer un uso auténtico de la lengua en clase. Será exigente y constante en el seguimiento de los cuadernos de clase, diarios y portafolios de sus alumnos. Tendrá siempre una alta motivación e interés cuando trate con sus estudiantes sobre la reflexión estratégica creando un clima afectivo favorable y constructivo.

Por último, sobre las estrategias para integrar herramientas de reflexión del propio aprendizaje y responsabilizarse del mismo, el profesor comentará con sus alumnos las estrategias del “buen aprendiz”. Promoverá el uso del “contrato de aprendizaje” en el aula. Elaborará con los alumnos un listado de las actividades que más les ayuden a aprender. Dedicará un tiempo en cada clase a la reflexión sobre lo aprendido y el modo de conseguirlo. Se acostumbrará a no responder directamente a las dudas de los alumnos sino a pedir ayuda a los compañeros y a darles pistas para que lo descubran por sí mismos. Diseñará actividades que, además de enseñar lengua puedan aprender sobre estrategias y hará uso de técnicas afectivas para la reflexión.

La siguiente competencia clave trata sobre uno de los aspectos capitales en la enseñanza y aprendizaje de una lengua segunda o extranjera: la comunicación intercultural. La falta en el desarrollo de esta competencia en el aula puede generar muchos conflictos al profesor y a los propios alumnos.

d) Facilitar la comunicación intercultural (Instituto Cervantes, 2012, p.19):

Implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural.

Adaptarse a las culturas del entorno.

Fomentar el diálogo intercultural.

Promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural.

Se refiere a la capacidad del profesorado para, en el desempeño de su trabajo, promover relaciones entre personas de diferentes culturas con el fin de que todas ellas se beneficien. El profesor, consciente de su propia identidad y desde una actitud de apertura y respeto, se esfuerza por conocer y comprender las culturas y lenguas presentes en el entorno y las de las personas con quienes interactúa (p. ej.: alumnado, compañeros del

centro, profesores e hispanistas del país) y desarrolla una nueva perspectiva que le permite poner en relación lo propio y lo ajeno, y facilitar el diálogo y el entendimiento intercultural. El profesor, además, reflexiona sobre su actuación en encuentros interculturales, con el fin de mejorarla y promueve el desarrollo de la competencia intercultural de sus alumnos.

Volvemos a incidir en que esta competencia clave podría estar perfectamente incluida dentro del círculo de competencias clave que afectan directamente a la labor del profesorado de lenguas segundas y extranjeras. Reflexionar sobre la lengua, que es una de las manifestaciones primordiales de la cultura, debe hacerse siempre atendiendo a la diversidad para facilitar el diálogo y el entendimiento mutuos. De hecho, la competencia comunicativa incluye la competencia sociolingüística (Canale, 1983) y atiende a los contextos de uso donde se interactúa con la lengua. Dichos contextos de uso están influidos por numerosas variables que afectan a la elección de una cierta forma lingüística: la relación entre los participantes, su intención comunicativa, el contexto donde tiene lugar el acto comunicativo y las normas o convenciones que regulan dicha interacción.

Implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural (Instituto Cervantes, 2012, p.19).

Durante mucho tiempo, la conciencia de la importancia de la competencia intercultural ha estado instalada en las creencias del profesor, pero no ha ocurrido lo mismo con su práctica docente (Paricio, 2014: 217). Nos parece muy acertada la inclusión de esta competencia específica ya que el desarrollo de cualquier competencia intercultural empieza por la toma de conciencia de uno mismo, de su importancia a través de los contactos interculturales. El aula de español se convierte así en un medio perfecto de adquisición de esta competencia y el lugar idóneo para observar, analizar y aplicar de manera creativa los nuevos conocimientos adquiridos.

En cuanto al saber hacer para desarrollar la propia conciencia intercultural, el profesor incluirá en la programación actividades cuyo objetivo sea el desarrollo de la conciencia intercultural atendiendo al nivel y las necesidades del grupo. Selecciona aquellos aspectos más significativos de su cultura y propone un acercamiento a ellos de

manera motivadora. Analiza el componente sociocultural que aparece en los manuales de clase para poder completarlos adecuadamente. Respecto a los conocimientos necesarios, el profesor investigará las fuentes de información necesarias para acercarse a los aspectos más significativos de nuestra cultura: vida, usos y costumbres, organización social y política, etc. Se preocupará por conocer los elementos culturales propios desde las perspectivas más diversas: la antropología (presuposiciones, símbolos, valores, actuaciones, modos de clasificación), la semiótica (cinésica, proxémica, cronémica) y el mundo de ELE (cultura con mayúscula, cultura con minúscula y cultura con K) ³².

Por lo que respecta a las actitudes, el profesor ha de ser un observador innato y curioso, tanto de los comportamientos aparentes como de las actitudes que lo sustentan. Ha de huir de generalizaciones y prejuicios. No debe pensar que su visión cultural es la acertada y la de los demás es sesgada. Debe ser constante a la hora de relacionar los contenidos socioculturales con el aprendizaje de la lengua. Ha de tener una actitud positiva hacia las diferencias y aceptar las críticas posibles de los alumnos hacia nuestra forma de vida. Será preciso en sus apreciaciones sobre los hechos interculturales habiéndose documentado previamente.

En cuanto a estrategias para conseguir dicha conciencia intercultural, el profesor favorece en el aula que los alumnos seleccionen aspectos relevantes desde su perspectiva de la realidad sociocultural de España. De este modo, el profesor podrá verse reflejado a través de la mirada del otro. Igualmente se hará con las distintas culturas de origen de los alumnos para favorecer el desarrollo de esta competencia. Aprovecha las oportunidades en las que se establecen encuentros interculturales (programa de actividades socioculturales del centro, contacto con profesores no nativos de lenguas extranjeras, viajes al extranjero) para reflexionar sobre la interacción que se produzca y su capacidad de mediar. Comenta con sus compañeros de trabajo acerca de sus creencias y valores culturales para cuestionarlos y revisarlos huyendo de estereotipos y prejuicios.

32 Lourdes Miquel y Neus Sans reivindican en 1992 la necesidad de ampliar el tradicional concepto limitado de cultura (literatura, arte, tradiciones...) con todos los conocimientos compartidos de la cotidianidad para interactuar en sociedad (cultura con minúscula) y esos otros que pertenecen a grupos limitados, a conocimientos no compartidos por todos, como el argot (cultura con k).

Adaptarse a las culturas del entorno (Instituto Cervantes, 2012, p.19).

Esta competencia nos parece también muy necesaria para el desarrollo de la competencia docente ya que muchos profesores trabajan en contextos culturales diferentes y alejados de los suyos propios. Es decir, los profesores de español que desarrollan su labor en un país de habla hispana tienen el aula como contexto de análisis y experimentación intercultural gracias a sus alumnos. Sin embargo, los profesores de español que imparten clases en países de habla no hispana, tienen además del aula, el entorno compuesto por las personas con las que normalmente vaya a interactuar: colegas, empleados del centro, vecinos y ciudadanos. En este sentido, el desarrollo de la perspectiva del otro y de la empatía intercultural está casi asegurado.

En cuanto al saber hacer, el profesor debe actuar según las reglas explícitas y las normas de comportamiento que se le exige como profesor de la institución. Propone actividades que respeten las creencias y expectativas de los implicados para conectar con sus necesidades e intereses. Analiza las formas de comportamiento que observa e intenta replicarlas en nuevas situaciones de contacto intercultural. Es capaz de ensayar nuevas actitudes y normas de uso para sentirse integrado sin dificultad.

Sobre los conocimientos necesarios: el profesor investigará sobre las diferentes culturas con las que tendrá que relacionarse (Mc Closkey, 2012, p. 42); consultará las diferentes fuentes de consulta a su disposición: bibliografía específica, colegas, alumnos y nativos; actualizará sus conocimientos específicos sobre mediación intercultural para resolver posibles conflictos en el aula; ampliará sus conocimientos sobre los aspectos más cotidianos (vivienda, alimentación, costumbres, trabajo, sanidad, transportes, ocio, deporte, servicios...), sobre las relaciones del ámbito personal, público, académico y profesional, sobre aspectos más generales (geografía, historia, política y sociedad, religión, medios de comunicación...) y sobre los referentes culturales (literatura, arte, música, cine...).

Por lo que respecta a las actitudes y creencias, el profesor debe mostrar una constante preocupación por acercar su cultura a los demás y profundizar en las culturas de la clase. Debe mostrar curiosidad e interés por ensayar nuevas formas de comportamiento y analizar los resultados. Disponibilidad para compartir sus experiencias

con colegas y nativos. Sobre todo, debe mostrar empatía por entender cómo interpretan la realidad los demás.

Entre las estrategias que le ayudarán a conseguirlo están el diálogo continuo con los colegas, alumnos y expertos en persona o a través de foros especializados. Establecer una plantilla de análisis de contenidos interculturales para valorar los materiales de clase y los propios encuentros con otras culturas. Aprovechar las propias actividades programadas para revisar los contenidos interculturales que subyacen. Llevar al aula muestras y grabaciones sobre encuentros interculturales para que sean los alumnos los que las justifiquen. Pedir ayuda y consejo a los alumnos para conocer mejor sus culturas.

Una vez que el profesor ha tomado conciencia de su propia identidad cultural y de las diferencias y semejanzas con las culturas de su entorno, estará en disposición de establecer un verdadero diálogo intercultural. A ello se dedica la siguiente competencia específica.

Fomentar el diálogo intercultural (Instituto Cervantes, 2012, p.20).

Como afirma la UNESCO (2009, p. 12):

Las lenguas son los vectores de nuestras experiencias, nuestros contextos intelectuales y culturales, nuestros modos de relacionarnos con los grupos humanos, nuestros sistemas de valores, nuestros códigos sociales y nuestros sentimientos de pertenencia, tanto en el plano colectivo como en el individual. Desde el punto de vista de la diversidad cultural, la diversidad lingüística refleja la adaptación creativa de los grupos humanos a los cambios en su entorno físico y social.

Este es, para mí, uno de los aspectos más controvertidos de la parrilla. Siendo consciente de la necesidad de actuar como mediador intercultural en el contexto educativo general y en el de la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera en particular, sobre todo para evitar o solucionar malentendidos y conflictos interculturales, tengo que estar de acuerdo en que esta competencia específica queda fuera de los objetivos propuestos en los cursos de formación de profesores. Como afirma en sus conclusiones el Laboratorio de Estudios Interculturales de la universidad de Granada

(García *et al.* 2012, p. 45), no podemos pensar en sujetos naturalmente preparados para la mediación. Se necesita de una formación y un aprendizaje especializados.

Respecto al saber hacer, el profesor debe promover actividades de cohesión grupal, donde cada uno tenga la oportunidad de darse a conocer al tiempo que nos acerque su realidad sociocultural. Debe enseñar la lengua necesaria y adecuada a cada uno de los niveles, para interesarse por el otro, mostrar su opinión de forma respetuosa y aceptar las diferencias. Propone actividades colaborativas centradas en los aspectos socioculturales como comidas multiculturales, celebración de fiestas y costumbres, organización de intercambios o blogs de experiencias interculturales.

Sobre los conocimientos necesarios para conseguirlo, el profesor debe saber acerca de la competencia intercultural, aquellos prejuicios y estereotipos que suelen estar más extendidos. Los criterios que debe seguir en caso de malentendidos y choques culturales. Debe conocer qué tareas promueven la interculturalidad en la clase y los materiales didácticos especializados que existen.

En cuanto a las actitudes requeridas, el profesor debe tratar estos temas de manera atractiva y adaptada al grupo. Debe ser creativo en las propuestas fomentando continuamente el diálogo. Debe tener interés por estar actualizado y disposición para ayudar a sus alumnos a cobrar conciencia de la importancia de desarrollar esta competencia para evitar malentendidos. Tiene que preocuparse por analizar previamente los materiales y completarlos con muestras variadas.

Finalmente, respecto a las estrategias para fomentar el diálogo intercultural, el profesor contará su propia experiencia intercultural para que los alumnos vean el desarrollo de esta competencia como algo natural y al alcance de todos. Debe preparar con otros compañeros actividades que sean interesantes y eficaces desde la interculturalidad. Puede hacer uso de películas, anuncios publicitarios, humor o programas de televisión donde están tan presentes los contenidos interculturales para promover que los alumnos sepan reconocerlos. Hacer ensayos con situaciones que pueden provocar choques culturales para saber resolverlos evitando los malentendidos.

Los alumnos han de saber percibir que la lengua y la cultura van íntimamente ligadas, lo cual permite una comunicación eficaz. De eso trata la siguiente competencia específica.

Promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural (Instituto Cervantes, 2012, p.20).

Uno de los grandes problemas para que el profesor pueda desarrollar adecuadamente esta competencia específica es la falta de materiales, actividades y recursos que contemplen este aspecto como objetivo primordial. Los manuales usados en la clase suelen estar orientados al desarrollo de la competencia lingüística de los alumnos pero escasean las actividades para el desarrollo de la competencia estratégica e intercultural. El profesor por su tradición educativa en aprendizaje de otras lenguas segundas y extranjeras, intuye con más facilidad cómo enseñar gramática pero le cuesta muchísimo diseñar actividades para promover la interculturalidad, más allá de la típica clase dedicada al análisis de los estereotipos o al conocimiento de las fiestas y tradiciones de los países respectivos de los alumnos. Debe ser capaz de convertirse en un interlocutor y mediador intercultural (Malik, 2003, p. 16).

Desde la óptica del saber hacer, el profesor examina las unidades didácticas para aprovechar los materiales existentes o completarlos con contenidos interculturales. Llama la atención sobre dichos contenidos explicando los aspectos más relevantes. Se centra en la comunicación no verbal que acompaña a los diferentes modos de interacción y los exponentes lingüísticos. Pone de relieve aquellos aspectos que pueden conducir a malentendidos. Comprueba que los materiales no presenten una visión estereotipada e irrespetuosa. Evita expresiones y comportamientos que puedan herir a los alumnos.

Respecto a los conocimientos, el profesor conoce los contextos apropiados de uso para enseñar la lengua contextualizada. Está familiarizado con las tareas que presentan dichos contenidos y los registros de lengua apropiados a cada situación. Sabe cuáles son los tratamientos de confianza y respeto del lenguaje oral y escrito. Conoce técnicas para fomentar el respeto y la empatía y materiales especializados publicados y en línea.

En cuanto a las actitudes y creencias, el profesor muestra interés por contextualizar continuamente la lengua que enseña. Muestra confianza en los alumnos para que puedan tener autonomía a la hora de desarrollar su competencia intercultural. Tiene una actitud de continuo diálogo para solucionar los posibles malentendidos. Transmite pasión e interés por conocer y apreciar verdaderamente a los alumnos y sus formas culturales. Disposición por ayudar a los alumnos a mejorar su competencia comunicativa general a través del contacto real con la lengua meta y la cultura que representa.

Pero debemos tener en cuenta que el desarrollo de un profesor sucede durante toda su vida profesional y que el mejor espacio para empezar a conseguirlo es a través de su práctica docente y del contacto con los colegas dentro y fuera de la institución. Eso es lo que aporta un extra a su actividad docente ya que contribuye al desarrollo del centro en el que trabaja. Lo veremos en la competencia siguiente.

e) Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución (Instituto Cervantes, 2012, p.21):

Analizar y reflexionar sobre la práctica docente.

Definir un plan personal de formación continua.

Implicarse en el desarrollo profesional del equipo docente.

Participar activamente en el desarrollo de la profesión.

Se refiere a la capacidad del profesorado para planificar, gestionar y evaluar su propio proceso continuo de formación, con el fin de responsabilizarse de su desempeño profesional. Implica adentrarse en una reflexión continua sobre su actuación profesional con vistas a mejorarla, tanto en el ámbito del aula como del centro, de la institución y de la comunidad de profesores de lenguas. Además, implica aprender a partir de los intercambios con los compañeros de trabajo y otros profesionales de la enseñanza de lenguas y contribuir al desarrollo profesional de los demás.

Esta competencia clave enmarca el desarrollo profesional dentro del ejercicio de la propia actividad docente. Con frecuencia el profesorado se queja de las limitaciones de tiempo y recursos para conseguir mejorar su práctica diaria. Convertir el entorno laboral

en un espacio idóneo para el aprendizaje y la mejora profesional es la mejor manera de fomentar la innovación y el trabajo en equipo. Los beneficios pueden llegar a ser muy rentables para la institución donde se trabaja así como para los miembros que la componen si se acepta esta competencia clave como uno de los principales motores de mejora profesional. Una institución que favorece los recursos necesarios para la formación continua dispone de un equipo docente cohesionado, colaborativo y proactivo. Este es uno de los obstáculos más difíciles de salvar por parte de los administradores de los centros y del equipo directivo que, a menudo, suele ver el trabajo del profesor como lo que ocurre dentro del aula y en el tiempo de clase sin tomar en consideración la importancia de disponer de recursos y tiempo para planificar de forma conjunta, mejorar los materiales, aplicar nuevas metodologías, homogeneizar los criterios de evaluación, compartir experiencias, asistir a jornadas de formación y un largo etcétera que no siempre cuenta con el respaldo de la institución.

Analizar y reflexionar sobre la práctica docente (Instituto Cervantes, 2012, p.21)

La consideración del profesor como profesional reflexivo, capaz de asumir su propio desarrollo profesional se instala cada vez con mayor peso en el diseño de los cursos de formación inicial a través del portafolio docente.

Desde el punto de vista del saber hacer, el profesor debe ser capaz de seleccionar los aspectos más relevantes de su práctica docente para analizarlos y mejorarlos. Experimenta nuevas técnicas docentes para planificar, gestionar la clase y evaluar el aprendizaje de sus alumnos. Es capaz de proponer planes realistas de mejora a corto, medio y largo plazo. Consulta con los alumnos, los colegas y la bibliografía necesaria para revisar en profundidad su actuación docente.

En cuanto a los conocimientos necesarios, el profesor conoce los aspectos que influyen en toda práctica docente y la bibliografía al respecto: planificación (objetivos, contenidos, actividades, secuenciación, procedimientos y evaluación), manejo (tiempos, ritmos, uso de la voz, adecuación del lenguaje, dinámicas de grupo, técnicas de corrección, papel de los alumnos, papel del profesor, anticipación de problemas y posibles soluciones, dar instrucciones, motivar y contextualizar las actividades...) y evaluación (formativa, sumativa, de pares, autoevaluación...).

Por lo que respecta a las actitudes, el profesor debe ser autocrítico y pensar que le queda mucho por mejorar. Debe ser constante y sistemático en la recogida de información sobre su propia actividad docente. Mostrará un continuo afán de superación sin que ello le suponga estrés ni obsesión alguna. Se arriesgará a probar nuevas técnicas sin desechar ninguna de ellas sin haberlas probado antes. Buscará la naturalidad de su estilo en medio de tantas opciones disponibles. Agradecerá a los alumnos y a los colegas que sean sinceros en sus apreciaciones.

Por último, en cuanto a las estrategias necesarias para conseguirlo, el profesor mantendrá una actitud dialogante con sus alumnos y colegas, tanto en el ámbito escolar como fuera de él. Llevará un registro de los cambios realizados y un diario de clase donde anotará los efectos producidos. Se grabará para analizar su actuación docente sin fijarse simultáneamente en más de cuatro aspectos diferentes. Recogerá en su portafolio docente las evidencias oportunas que revelen su estilo docente para definir un plan personal de formación continua. A ello se dedica la siguiente competencia específica.

Definir un plan personal de formación continua (Instituto Cervantes, 2012, p.21)

Una vez que ha reflexionado sobre su práctica docente, el profesor estará en disposición de definir un plan personal de formación continua. Sería muy importante recibir apoyo de la institución donde trabaja (sesiones internas de formación del departamento, liberación de horas de clase, pago o cofinanciación para asistir a talleres y conferencias, etc.). Sin embargo, no suele suceder en todas las ocasiones y, por ello, es el profesor el último responsable de su propio desarrollo profesional. Como se recoge en el Plan Regional de Formación Permanente del Profesorado 2014-2015, debemos favorecer un aprendizaje basado en la capacidad para adaptarnos a los contextos variables de enseñanza.

En cuanto al saber hacer, el profesor identifica las áreas de mejora y planifica un plan realista de desarrollo (objetivos, temporalización, recursos necesarios, personal involucrado, descripción del estado actual, descripción del estado deseado, evidencias de mejora). Sabe establecer prioridades y realizar los ajustes necesarios.

Respecto a los conocimientos que requiere, el profesor debe estar familiarizado con las descripciones de las competencias clave del profesor y toda la bibliografía y oferta formativa disponibles. Además debe conocer cómo elaborar un plan de mejora y conocer los recursos pertinentes. Debe saber cómo observar a profesores y autoanalizarse con diferentes métodos de grabación (audio, vídeo, cámara subjetiva u objetiva...).

Entre las actitudes necesarias, el profesor debe mostrar capacidad de autoanálisis y de observación de colegas sin verse afectado demasiado por la “paradoja del observador”. Tiene que ser riguroso en el seguimiento de su plan de acción y no desesperarse por los posibles inconvenientes que encuentre. Ha de estar abierto a las críticas y ser muy respetuoso al observar a los colegas o escuchar las opiniones de sus alumnos. Debe sentir motivación por su propio desarrollo, incluso en áreas de las que se sienta en principio algo distanciado (examinador de DELE, español fines específicos, diseñador de planes de centro...).

En cuanto a las estrategias para conseguirlo, el profesor se grabará con diferentes medios a su disposición indicando a los alumnos que se trata de analizar su propia actuación y no la de ellos. Consultará la bibliografía especializada y asistirá a sesiones formativas dentro y fuera de su lugar de trabajo. Elaborará un plan de actuación teniendo en cuenta márgenes para los posibles imprevistos.

Implicarse en el desarrollo profesional del equipo docente (Instituto Cervantes, 2012, p.21)

Desarrollarse profesionalmente al margen del equipo docente conduce a la falsa creencia de que la labor de un profesor es una labor aislada y solitaria que tiene lugar dentro de las cuatro paredes de su clase. Del mismo modo que el aprendizaje de los alumnos se produce mediante la interacción con sus compañeros, así se produce el desarrollo profesional del docente. Esta competencia específica tiene una réplica perfecta en la primera competencia específica: trabajar en equipo en el centro, correspondiente a la competencia clave: participar activamente en la institución. Esto se debe a que, la gran parte del tiempo y de los esfuerzos de los profesores en un centro tiene que ver con sus propias funciones docentes. La construcción del conocimiento conjunto es clave en el desarrollo de cualquier equipo docente (Fernández, 2004, pp. 1-20).

Respecto al saber hacer, el profesor toma en consideración las implicaciones del contexto en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Colabora activamente en las tareas docentes del departamento. Intercambia con los compañeros ideas, inquietudes, experiencias y materiales. Participa activamente en proyectos de observación de clases. Colabora en la creación de un banco común de recursos del centro. Emprende proyectos de investigación con sus compañeros para la mejora conjunta del departamento. Ayuda a los nuevos profesores a integrarse en el equipo docente. Coordina algunos talleres de formación interna.

En cuanto a los conocimientos que necesita, el profesor sabe cómo funciona el departamento y el centro. Conoce los estudios sobre creencias del profesorado y del alumnado. Domina el currículum y la programación del centro. Sabe cuáles son los medios y recursos a su disposición. Está familiarizado con la observación de clases, los proyectos de investigación en acción y la aplicación del MCER.

Respecto a las actitudes se muestra siempre receptivo ante las sugerencias para compartir experiencias y materiales. Sabe pedir asesoramiento a los profesores más expertos y colabora para que los nuevos profesores se sientan integrados. Toma iniciativas en materia de formación y desarrollo profesional y es constante a la hora de obtener resultados. No se desmotiva aunque no encuentre apoyo institucional. No es celoso con su material y sabe compartirlo. Siente curiosidad e interés por optimizar los recursos disponibles.

Finalmente, usa alguna de las siguientes estrategias para conseguirlo: observa y analiza las características del entorno donde trabaja para adaptarse y poder mejorarlo desde dentro. Motiva a los compañeros a formar grupos de trabajo cuyos resultados reviertan en mejoras evidentes de su actuación docente. Informa a sus compañeros de nuevos materiales y cursos, bien directamente, bien a través del tablón de anuncios del departamento. Busca y solicita ayuda para la formación.

Participar activamente en el desarrollo de la profesión (Instituto Cervantes, 2012, p.22)

Uno de los indicios más favorables que están otorgando un mayor grado de profesionalización al trabajo del profesor de LSE es, precisamente, el asociacionismo, la construcción compartida del conocimiento al servicio de una comunidad especializada. Esta nueva forma de desarrollo profesional precisa de una capacidad reflexiva conjunta (Imbernón, 2010, p.7).

Por lo que respecta al saber hacer, el profesor contribuye activamente con sus aportaciones de materiales y su intercambio de experiencias al desarrollo general de la profesión. Reflexiona en foros especializados acerca del perfil del buen profesor, las competencias docentes o los entornos particulares de aprendizaje y enseñanza. Elabora y comparte con la comunidad educativa materiales de elaboración propia, proyectos de investigación en el aula, explotación de recursos, talleres formativos y publicaciones. Organiza y participa en foros especializados sobre aspectos que conciernen a la práctica docente.

Acerca de los conocimientos que se necesita, el profesor debe estar familiarizado con el papel de que juega las LE en el entorno de trabajo y su legislación educativa. También conocerá las características de los aprendices en función de su edad, procedencia, intereses, motivaciones y necesidades. Dominará las teorías, enfoque y métodos de enseñanza y aprendizaje de una LSE. Sabrá cómo usar las TICs para participar en foros especializados y en la red virtual de la comunidad educativa. Estará familiarizado con las normas de publicación de materiales y de investigaciones. Conocerá la variada oferta de conferencias y talleres, tanto presenciales como en línea.

En cuanto a las actitudes, el profesor mostrará interés por indagar en la amplia oferta existente en materia formativa. Tendrá curiosidad por conocer y dominar las posibilidades de las TICs para compartir experiencias con la comunidad educativa. Se afanará por profundizar en las teorías y modelos que puedan sustentar su práctica docente de manera que pueda argumentarla. Se mostrará seguro al tiempo que humilde cuando comparta sus ideas, materiales y experiencias. Será muy respetuoso a la hora de valorar las experiencias

y materiales de los demás. Desarrollar empatía para descubrir qué puede interesar a otros colegas.

Por último, entre las estrategias que desarrollará podemos citar: darse de alta en foros especializados; trabajar de manera gradual para adiestrarse a compartir con un número elevado de colegas (compartir con un compañero con el que se lleva bien, proponer un taller de formación en su propio centro, ofrecerse para un taller en alguna conferencia). Pensar siempre en las limitaciones que sus propuestas puedan tener en otros contextos educativos y proponer sugerencias. Especificar siempre al grupo de profesores que va dirigida su propuesta en función de su experiencia profesional o el ámbito particular de trabajo.

Participar activamente en el desarrollo de investigaciones y proyectos al mismo tiempo que se desarrolla la labor docente implica saber gestionar adecuadamente las emociones. De ello trata la siguiente competencia clave.

f) Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo (Instituto Cervantes, 2012, p.23):

Gestionar las propias emociones.

Motivarse en el trabajo.

Desarrollar las relaciones interpersonales.

Implicarse en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno.

Se refiere a la capacidad del profesorado para regular las emociones que experimenta durante el desempeño de su trabajo y contribuir a su propio bienestar, al de sus compañeros y al de sus alumnos. El profesor identifica sus propias emociones, así como las de las otras personas a través de una comunicación empática y asertiva, y las comprende; cuenta con las desavenencias y con las situaciones menos favorables y las aprovecha como oportunidades para emprender acciones que le motiven y le permitan crecer emocionalmente. Asimismo, anima al alumnado a adoptar una actitud similar, implicándose en el desarrollo de su inteligencia emocional cuando aprende una lengua.

Realmente esta competencia es clave, no solo en relación a la enseñanza sino en relación a nuestra salud emocional y nuestra vida en sociedad. La tarea del profesor ha de contemplarse como parte integrante de un grupo de aprendizaje. Si atendemos a las descripciones pormenorizadas que hemos ido haciendo hasta ahora de cada una de las competencias claves y específicas veremos que la preocupación por las emociones está contemplada y repartida a lo largo de todo el documento cuando analizamos cada competencia desde el punto de vista de las creencias y las actitudes.

Gestionar las propias emociones (Instituto Cervantes, 2012, p.23).

El profesor puede ser un referente de profesionalidad, tanto dentro del aula como en la propia institución, si controla y ajusta sus emociones en función de los objetivos que persiga. Todo profesor debe estar preparado para asumir el control de sus propias emociones (Jurado, 2009). Las primeras emociones que debe gestionar cuando empieza a dar clases son los miedos y las inseguridades propias de su falta de experiencia.

En cuanto al saber hacer, el profesor identifica con claridad qué emociones debe gestionar para que surtan los efectos deseados. Transmite dominio y seguridad cuando interviene. Hace un uso adecuado de su voz y su cuerpo para transmitir las emociones deseadas. Adopta los riesgos de forma controlada y abierta como recurso de innovación. Demuestra su creatividad en el aula y sus aptitudes artísticas, que tanto tienen que ver con las emociones personales. No pierde el control y actúa siempre de manera reflexiva. Sabe diferenciar las emociones de su vida personal con el trabajo que desarrolla en el aula y en la institución para la que trabaja.

Respecto a los conocimientos, el profesor conoce técnicas para tranquilizarse en caso de necesidad o estrés. Conoce los tipos de conflictos que pueden surgir durante el ejercicio de su profesión, sobre todo en relación con los miembros de su equipo y los coordinadores. Reconoce las emociones que su voz y su cuerpo pueden llegar a transmitir. Conoce la bibliografía sobre las creencias acerca de qué es un buen profesor, tanto desde el punto de vista de los docentes como de los propios alumnos.

En cuanto a las actitudes, el profesor no actúa de manera impulsiva. Se afana por controlar su cuerpo y su voz para mejorar en expresividad y controlar las situaciones de

aprendizaje. Evita los pronunciamentos rígidos y amenazantes. Se interesa por los talleres y cursos que conduzcan a la mejora del control de sus emociones. Se muestra natural y auténtico en clase.

Entre las estrategias que usa para gestionar sus emociones, respira profundamente o se cansa físicamente para tranquilizarse. Se piensa dos veces las respuestas para evitar la impulsividad o bien responde a la pregunta de los alumnos con otra pregunta para ganar tiempo y mejorar la interacción. Se graba para reconocer las emociones que transmite y se la muestra a colegas o amigos para que le den su opinión. Está abierto a las críticas y se muestra siempre respetuoso ya que trabajar con alumnos de culturas tan diferentes puede provocar malentendidos con facilidad, sobre todo cuando hacemos uso del humor en la clase.

Motivarse en el trabajo (Instituto Cervantes, 2012, p.23).

La motivación es el motor principal en el desarrollo de cualquier profesional y es el mejor recurso para superar cualquier tipo de traba o limitación (Cejudo, 2013: 371). Si la motivación no nos viene favorecida por la propia institución tendremos que aprender a auto motivarnos.

Por lo que respecta al saber hacer, el profesor aprovecha las oportunidades de desarrollo que se le presentan durante el ejercicio de su profesión. Identifica las mejoras que se pueden introducir y sabe motivar a sus compañeros para que se impliquen. Favorece un entorno de colaboración y motivación en el departamento y toma iniciativas para demostrar que entre todos pueden mejorar la situación. Realiza proyectos motivadores con sus alumnos para animar a sus compañeros a hacer los mismo (periódicos digitales, exposiciones fotográficas, grabación de cortos cinematográficos, obras de teatro, salidas o excursiones...).

En cuanto a los conocimientos, el profesor sabe cómo elaborar o coordinar proyectos artísticos o creativos. Conoce las posibilidades de sus alumnos y los recursos con los que cuenta el centro o el entorno de trabajo. Está familiarizado con la bibliografía sobre proyectos de centros innovadores o de experiencias educativas motivadoras.

La actitud del profesor debe ser de interés y deseo por conseguir un clima de trabajo motivador. Se afana por aprovechar los momentos álgidos de motivación para proponer metas y no abandona cuando la motivación decrece. Se preocupa por comunicar adecuadamente los proyectos que le gustaría emprender y es realista a la hora de seleccionarlos en función de los recursos disponibles. Se muestra siempre sincero y no se enfada con los que no lo apoyan.

Entre las estrategias necesarias para motivarse el profesor debe: aprovechar las oportunidades que se presenten; hacer una pequeña muestra de lo que propone para animar a los compañeros y a los propios alumnos; reproducir experiencias educativas de otros centros para demostrar a su equipo los beneficios y su propia capacidad para conseguirlo; utilizar los resultados obtenidos para conseguir más apoyo del equipo directivo y participar en talleres creativos para probar en primera persona lo que implica emocionalmente.

Todo ello favorece enormemente el desarrollo de las relaciones interpersonales aunque también puede llegar a presentar serias resistencias de algunos miembros del equipo que se vean de alguna manera amenazados (por el exceso de protagonismo, por su inestabilidad laboral, por la falta de tiempo para implicarse, por el desconocimiento o falta de aptitudes para emprender ciertos proyectos, etc.). A ello se dedica la siguiente competencia.

Desarrollar las relaciones interpersonales (Instituto Cervantes, 2012, p.23).

El desarrollo de las relaciones interpersonales tiene mucho que ver con las afinidades que se producen de manera inconsciente, a veces también interesada, entre los miembros del equipo, los profesores y sus alumnos. Poder intervenir de manera consciente para mejorar dichas relaciones condiciona en gran medida el éxito de nuestra actuación docente y el bienestar en nuestro trabajo (López, 2013, p. 417).

En cuanto al saber hacer, el profesor mantiene relaciones cordiales y respetuosas con sus alumnos, compañeros y coordinadores. Sabe interpretar la comunicación no verbal que subyace o acompaña a la expresión verbal para detectar y anticipar posibles conflictos. Establece un clima de diálogo abierto con sus alumnos y colegas y evita

comentarios negativos frente a ellos sobre los demás. Procura relacionarse con todos, sin excepción para no crear sensación de favoritismos. Colabora en los proyectos de los compañeros y ayuda al que se lo solicita.

Respecto a los conocimientos, el profesor conoce las inquietudes y preocupaciones de sus alumnos y compañeros, así como las expectativas que el centro deposita en ellos. Reconoce las limitaciones de sus alumnos y colabora minimizando sus efectos y proporcionando estrategias. También conoce las motivaciones o desmotivaciones de sus compañeros tanto personales como profesionales.

Las actitudes que más contribuyen al desarrollo de las relaciones interpersonales son la sinceridad, la confianza, el respeto, la cordialidad y la empatía. De todos modos, cada persona tiene una forma distinta de relacionarse con los demás y debemos interpretar sus actos en función de su particular modo de relacionarse. Se preocupará por llamar a los alumnos por su nombre.

En cuanto a las estrategias, el profesor debe saber escuchar y animar en caso necesario. Contribuye a crear un clima de cordialidad constante y desdramatizar los momentos negativos para centrarse en lo positivo. Relacionarse con los colegas y con los alumnos fuera del centro es una de las formas más eficaces de estrechar las relaciones interpersonales. Hacer del aula un espacio de comunicación auténtica es garantía de aprendizaje integrador.

Ya que la mayor parte del tiempo del profesor tiene que ver con los alumnos, la siguiente competencia específica se centra particularmente en ellos.

Implicarse en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno (Instituto Cervantes, 2012, p.24).

El aprendizaje tiene lugar mediante la interacción social. Por ello, cuidar de la cohesión del grupo de alumnos es fundamental para crear el clima afectivo necesario. Con frecuencia las lecturas o perspectivas que tenemos del entorno son responsables de nuestra forma de desenvolvernó en él (Catalán *et al.* 2013: 327).

Respecto al saber hacer, el profesor promueve actividades y espacios de diálogo en la clase para que los alumnos expresen sus creencias y emociones como aprendices de una nueva lengua. Favorece que los alumnos lleven un diario de aprendizaje y que al final de cada unidad didáctica comenten cómo se han sentido. Enseña a los alumnos a escuchar con atención a los compañeros y les enseña exponentes gramaticales y estrategias de comunicación para mostrar acuerdo y desacuerdo con respeto y tolerancia. Incorpora actividades en su programación cuyo objetivo principal sea la cohesión grupal y la creación de un clima afectivo de aprendizaje.

En cuanto a los conocimientos, el profesor ha de conocer bien a sus alumnos, sus creencias sobre el aprendizaje y sus emociones como aprendiz. Debe conocer herramientas de autorreflexión y procedimientos para poder crear un grupo, mantenerlo cohesionado y despedirse adecuadamente. Estará familiarizado con las técnicas de escucha activa y la expresión de la asertividad. Conocerá la bibliografía y recursos disponibles sobre la inteligencia emocional.

Respecto a las actitudes, debe estar convencido de que ayudar emocionalmente a los alumnos es favorecer su aprendizaje. Animará a sus alumnos a conocer sus potencialidades y limitaciones. Se mostrará siempre comprensivo y sincero. Tendrá siempre una actitud de empatía para no restar importancia a los miedos e inseguridades de los estudiantes. Se preocupará siempre por atender las necesidades de sus alumnos, incluso en momentos que supuestamente no deba ayudarlos para darles mayor autonomía. Les demostrará que es el mejor grupo que le ha podido tocar y que hará todo lo posible para que ellos piensen lo mismo de sus compañeros y del propio profesor.

Entre las estrategias a poner en funcionamiento, se pondrá como ejemplo de aprendiz de una nueva lengua para demostrar sus limitaciones y ganarse así la confianza. Intentará hablar de manera informal con sus alumnos durante las pausas aprovechando para sonsacar información que pueda resultar relevante en su aprendizaje. Le enseñará recursos para evitar conflictos tanto dentro como fuera del aula con los nativos. En caso de grupos compartidos con otros profesores, dialogará continuamente con sus colegas para conocer mejor a los estudiantes y negociar estrategias conjuntas de ayuda.

Está claro que un profesor que es competente en la mayoría de las competencias descritas hasta ahora, colabora y contribuye a mejorar la institución para la que trabaja. Como ya hemos dicho, la tarea del profesor no se circunscribe al aula sino que tiene mucho que ver con otras tareas relacionadas con el buen funcionamiento del centro. De ello trata la siguiente competencia clave.

g) Participar activamente en la institución (Instituto Cervantes, 2012, p.25):

Trabajar en equipo en el centro.

Implicarse en los proyectos de mejora del centro.

Promover y difundir buenas prácticas en la institución.

Conocer la institución e integrarse en ella.

Se refiere a la capacidad del profesorado para actuar de manera responsable como miembro del equipo del centro y de la institución. Esto implica que el profesor, consciente de que representa a la institución, asume sus fines, objetivos y líneas estratégicas y coopera con otros profesionales de la institución para su consecución. Además, de acuerdo con sus funciones, el profesor se implica en la mejora continua de la institución y en el desarrollo de una enseñanza de calidad, adoptando una visión crítica y constructiva, y promoviendo prácticas innovadoras.

Sobre esta competencia clave hay que señalar que no todos los profesores que imparten clases de español LSE trabajan para una institución. Aquí sí que parece evidente que el documento está dirigido, sobre todo, a los profesores que trabajan para el Instituto Cervantes. Este marcado carácter institucional hace que se le dedique una competencia clave con sus correspondientes competencias específicas a esta finalidad. No obstante, son muchos los profesores que trabajan en academias y centros que, a su vez, dependen directamente de su trabajo para mantener el prestigio y la calidad académica suficientes.

En nuestra opinión, esta competencia clave podría haberse integrado perfectamente como una competencia específica más dentro de la competencia clave de “Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución”. Por otra parte, de nuevo resulta difícil

diferenciar cuatro competencias específicas sin que se repitan los descriptores o sin llevar a confusión con otras competencias específicas ya señaladas. Por ello, nos limitamos a analizar la competencia clave y dejar tan sólo mención de la descripción de las competencias específicas que hace el propio documento.

Desde la perspectiva del saber hacer, el profesor ayuda a superar las dificultades por las que pasa el centro, a mejorar su imagen y prestigio en el exterior. Participa, como ya ha sido mencionado anteriormente en otra competencia clave, en la mejora del área académica identificando los puntos fuertes y las debilidades y proponiendo planes para superarlas. Adapta las buenas prácticas de otros centros docentes al entorno particular donde desarrolla su trabajo. Se comunica con los coordinadores y responsables del centro para pasar cualquier información que pueda ser relevante para el bienestar de los alumnos: quejas sobre el alojamiento, las instalaciones o el programa sociocultural. Comparte con los compañeros sus experiencias y los anima a hacer lo mismo. Aprovecha al máximo los recursos disponibles en el centro de trabajo.

En cuanto a los conocimientos, el profesor conoce perfectamente las normas de la institución, sus deberes y derechos para actuar en consecuencia. Conoce las opiniones de sus compañeros y de los propios estudiantes acerca del funcionamiento del centro. Conoce los materiales, recursos disponibles y el plan curricular. Está familiarizado con las fortalezas y debilidades de la institución. Está familiarizado con las buenas prácticas educativas de otros centros y con las investigaciones que aparecen en la red. Conoce los fines y líneas estratégicas de la institución así como a todos los responsables de las distintas áreas y servicios.

Respecto a las actitudes, el profesor debe mostrar interés por la marcha general del centro, tanto en el aspecto académico como en el económico. Debe ser crítico con las situaciones que merecen atención y mejora, y mostrar afán por colaborar e intentar superarlas. Siempre motiva a los compañeros y al resto de personal a hacer bien su trabajo y los felicita por ello. No es egoísta en el ejercicio de su profesión y antepone siempre el bien común al suyo propio. Se muestra siempre interesado por los alumnos y los compañeros de trabajo. Es constante a la hora de analizar los puntos débiles y se muestra proactivo en sus resoluciones. Es dialogante y abierto a las innovaciones y los cambios

venciendo la natural resistencia a los mismos. Evita criticar su centro de trabajo fuera de él ya que ello repercutiría negativamente en su prestigio y proyección.

Por último, entre las estrategias a desarrollar, el profesor debe imitar y adaptar las buenas prácticas de compañeros y de otros centros. Genera sinergias a través del trabajo en equipo para superar las dificultades posibles, buscando siempre una visión compartida y una buena comunicación de los proyectos de mejora. Observa continuamente su entorno más cercano y se distancia para ver cómo evolucionan los métodos y la práctica educativa. Busca siempre cómo aportar valor añadido a su institución y se centra en los objetivos que persiguen la gestión de la calidad. Aprovecha los momentos de crisis para introducir los cambios.

Trabajar en equipo en el centro (Instituto Cervantes, 2012, p.25).

La idea que se potencia con esta competencia es la de que el motor del cambio reside en el grupo (Teixidó, 2001: 13). Para conseguirlo hay que practicarlo intentando resolver problemas reales con el compromiso de cada uno de los miembros del equipo. Este es uno de los objetivos de cualquier departamento de profesores ya que de ello dependen, en gran medida, el desarrollo profesional de los docentes y del propio centro.

Implicarse en los proyectos de mejora del centro (Instituto Cervantes, 2012, p.25).

Como el propio Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte reconoce, la implicación de todos los sectores implicados en básica para los proyectos de mejora de cualquier institución educativa (2011). Por ello, el apoyo institucional y la adecuada comunicación interna son dos de los objetivos prioritarios en toda empresa que promueva la implicación de sus profesionales en la visión, misión y valores de la misma.

Promover y difundir buenas prácticas en la institución (Instituto Cervantes, 2012, p.25).

La Consejería de Educación (2012) se hace eco de la necesidad de aportar modelos que orienten a los profesionales sobre el adecuado desempeño laboral vuelve a incidir

sobre la necesidad de un cambio en la dinámica profesional docente hacia la enseñanza de las competencias básicas, aunque reconoce que esto no se consigue simplemente mediante la adopción de nuevas normativas educativas.

Conocer la institución e integrarse en ella (Instituto Cervantes, 2012, p.25).

El Proyecto Educativo Institucional debe partir claramente del contexto particular de aprendizaje y enseñanza en el que se desarrolla la labor docente (Seibol, 2000: 5). Promover el conocimiento de la institución favorece la posibilidad de que los profesores se adhieran a la consecución de sus fines. Por último, para la mayoría de las profesiones, se requiere de cierta competencia digital. La enseñanza está inmersa en un mundo cada vez más conectado e influido por las TIC y los usuarios, tanto los profesores como los alumnos, pueden encontrar apoyo para potenciar el aprendizaje. Todo ello sin perder de vista que los principales recursos a disposición siempre del profesor son los generados por la interacción entre todos los alumnos. De la competencia digital trata la última de las competencias recogidas en la parrilla.

h) Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo (Instituto Cervantes, 2012, p.27):

Implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital.

Desenvolverse en entornos digitales y con aplicaciones informáticas disponibles.

Aprovechar el potencial didáctico de las TIC.

Promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje.

Se refiere a la capacidad del profesorado para usar, de forma efectiva y de acuerdo con las líneas estratégicas de la institución, los recursos digitales de su entorno en el desarrollo de su trabajo (p. ej. para promover el aprendizaje del alumno, para su propio desarrollo profesional). Esto implica reflexionar sobre los recursos tecnológicos que tiene a su alcance y cómo sacarles el máximo provecho, y hacer un uso adecuado. Además, los integra en su enseñanza con el fin de promover el uso de la lengua y fomentar el aprendizaje colaborativo y orienta a los alumnos para usarlos de forma autónoma. El profesor se sirve de las TIC para su propio desarrollo profesional y se compromete a desarrollar su competencia digital.

La competencia digital³³ es tan relevante en la actuación de la mayoría de los profesionales que existe un Marco europeo de competencias digitales (DIGCOM, 2014). En el caso específico del profesorado existe un borrador del marco común de competencia digital del profesorado (2013). Todo ello hace que debamos tenerla muy presente en el desarrollo de la práctica docente. En la definición que el Parlamento europeo y el Consejo de Europa (2006) hacen de la competencia digital quedan recogidas las claves para su dominio:

Implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital (Instituto Cervantes, 2012, p.27).

Según el informe TALIS (2009) y la Encuesta europea a centros escolares sobre TIC en educación (2013) España se encuentra a la cabeza en cuanto al número de horas dedicadas a los docentes para formación en las TIC. Sin embargo, los profesores españoles se sienten poco capacitados para integrar las TIC en su trabajo diario.

Aunque el 90% del alumnado español poseen ciertas competencias digitales que usan a diario para su vida personal y de ocio, más del 75% de esos alumnos tienen profesores que nunca o casi nunca hacen uso de dichas competencias en el desarrollo de su práctica docente. Hace mucha falta, pues, implicarse en dicho proyecto (Mayorga, 2011: 214) y las investigaciones parecen constatar lo contrario en muchas ocasiones.

Desde el punto de vista del saber hacer, el profesor reflexiona sobre su actual competencia digital, analiza sus puntos fuertes y debilidades y se actualiza permanentemente, destacando los logros conseguidos. Experimenta en nuevos entornos de comunicación aprovechando las oportunidades que ofrecen las TIC.

³³ La competencia digital es una de las 8 competencias clave que cualquier joven debe haber desarrollado antes de terminar la enseñanza obligatoria para *poder incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida* según las indicaciones del Parlamento Europeo sobre competencias clave para el aprendizaje permanente (2006)

En cuanto a los conocimientos, el profesor conoce las limitaciones y las oportunidades que le brindan los recursos a su disposición. Está al tanto de los diferentes cursos y talleres que se ofrecen tanto dentro como fuera de la institución para la que trabaja. Conoce el trabajo de compañeros y colegas que están más familiarizados con la competencia digital. Está familiarizado con la bibliografía especializada y los recursos existentes en la red. Respecto a sus actitudes, debe estar convencido de que la competencia digital mejorará su práctica docente y el aprendizaje de sus alumnos. Tiene que perder miedo a la innovación tecnológica y desea experimentar de forma controlada, Debe ser observador de lo que hacen sus propios alumnos y los colegas con las TIC y estar abierto a que le ayuden los más competentes. Se mostrará curioso por explotar al máximo las posibilidades que le brindan los medios tecnológicos.

Entre las estrategias que desarrollará se encuentra la capacidad de imitación de las buenas prácticas de sus colegas. Curiosear en las demos y vídeos tutoriales que abundan en la red. Marcarse ciertos objetivos para no perderse en las enormes posibilidades existentes. Pedir ayuda a sus propios alumnos y a colegas. Implicar a los alumnos en las tareas de organización y gestión de la clase para el manejo de los recursos digitales cediéndoles así el protagonismo y creando una estructura menos jerárquica en el aula.

Desenvolverse en entornos digitales y con aplicaciones informáticas disponibles

(Instituto Cervantes, 2012, p.27).

Esta competencia específica entronca directamente con la competencia digital en general, con su saber hacer. El profesor con esta habilidad: navega, busca, filtra información, la evalúa, la almacena y es capaz de recuperarla; interactúa con las nuevas tecnologías, comparte información y participa en comunidades educativas; crea y gestiona una o varias identidades digitales siendo capaz de proteger los datos; crea contenidos y es capaz de adaptar los existentes a su propio entorno de trabajo; resuelve los problemas técnicos que están a su alcance e identifica las necesidades innovando y haciendo un uso creativo de los recursos a su disposición (Trujillo, 2014: 21)

En cuanto a los conocimientos, el profesor conoce los distintos programas de gestión académica de su institución, así como los recursos y herramientas disponibles. Sabe cuál es el protocolo de actuación en caso de necesitar ayuda técnica y quiénes son

las personas responsables del mantenimiento de los equipos. Está familiarizado con los procedimientos para darse de alta o de baja en determinados canales de la red, así como de los peligros que puedan afectar a la seguridad, la privacidad y el respeto a la autoría de los materiales que aparecen disponibles. También conoce las aplicaciones específicas que se requiere para un uso avanzado de los recursos.

Respecto a las actitudes, el profesor se muestra curioso por descubrir las novedades que surgen acerca de las TIC en general, y de las relacionadas con la enseñanza del español en particular. Pide ayuda a sus colegas y ofrece asesoramiento a los que lo necesitan. Es cuidadoso con los medios técnicos del centro y escrupuloso a la hora de comunicar posibles fallos y necesidades. Muestra interés por compartir sus experiencias y participar en redes sociales especializadas. Es respetuoso con las leyes de autoría y deja siempre mención explícita de los materiales que incorpora en la clase.

Entre las estrategias que desarrolla, hace uso de foros especializados para resolver sus dudas y mejorar su práctica docente. Participa y anima a sus compañeros a realizar talleres formativos dedicados a los recursos digitales. Ensayo previamente con los recursos antes de llevarlos a la clase. Consulta la bibliografía especializada. Imita las buenas prácticas de otros colegas. Utiliza buscadores recomendados y fiables para localizar la información que precisa.

Aprovechar el potencial didáctico de las TIC (Instituto Cervantes, 2012, p.28).

Esta competencia específica tiene más relación con la competencia digital docente. En cuanto al saber hacer, el profesor selecciona los recursos en función de su grupo y los adapta a sus necesidades y características particulares. Por otro lado, integra los recursos digitales y los materiales seleccionados dentro de la programación de la clase y de las imposiciones del currículo del centro. Participa activamente en comunidades de innovación docente, compartiendo sus experiencias y materiales y difundiendo las buenas prácticas entre sus propios compañeros apoyándolos en el desarrollo de su competencia digital. Identifica necesidades educativas en su centro y busca soluciones apoyándose en las TIC y los medios digitales a su disposición. Es capaz de tutorizar a los alumnos a través de plataformas digitales y curso en línea adaptando su función tradicional de las

clases presenciales (UNESCO, 2013).

Respecto a los conocimientos, el profesor conoce los recursos disponibles en su centro y las normas de reserva, uso y mantenimiento de los mismos. Está familiarizado con los recursos disponibles en internet y con los perfiles del profesor en cursos presenciales y virtuales. Conoce las preferencias de sus alumnos por las tareas digitales y el uso de materiales de internet en la clase. Está al tanto de las diferentes herramientas de comunicación en línea y de las posibles aplicaciones en la enseñanza del español LSE. Tiene suficiente conocimiento de las características de los recursos técnicos que utiliza para resolver los posibles problemas que se le planteen. Conoce bien la legislación en materia de protección de datos y de la política de privacidad y de ciberacoso, sobre todo si trabaja con niños y adolescentes. Sabe cómo crear con sus compañeros una plataforma digital de uso común para el centro. Conoce la finalidad de cada una de las herramientas de comunicación para hacer un uso adecuado de las mismas.

En cuanto a las actitudes y creencias, el profesor muestra interés por adaptar para su grupo de aprendizaje los materiales que encuentra en la red. No le importa pedir ayuda o asesorar en caso necesario a sus alumnos o colegas. Desea participar en cuantas actividades formativas se realicen dentro y fuera de su centro, de manera presencial, semipresencial o en línea. Se muestra abierto a compartir sus materiales y experiencias y a adaptar los de otros colegas. Desea conocer a sus alumnos, sus estilos de aprendizaje y preferencias, así como su propia competencia digital. Se muestra abierto a las nuevas tendencias educativas y a revisar continuamente su práctica docente. Es meticuloso a la hora de seleccionar materiales en función de su entorno de aprendizaje y enseñanza. Es muy organizado a la hora de actualizar su formación y contestar habitualmente en los foros donde participa. Motiva a sus compañeros de la importancia de desarrollar la competencia digital de todo el equipo docente. Muestra interés por la legislación vigente en materia de protección y seguridad en la red.

Entre las estrategias que desarrolla, aprovecha los materiales en línea para enseñar aspectos de la lengua que no vienen tratados de manera adecuada en los manuales. Hace uso de materiales multimedia para aumentar la exposición de sus alumnos a la lengua de manera natural. Se forma en talleres y cursos para tutores en línea, de modo que aprenda

como alumno las ventajas de las plataformas digitales en la enseñanza. Utiliza las herramientas sociales para extender el aprendizaje más allá del aula y en un entorno de comunicación auténtica virtual.

Llegados a este punto, pasamos a describir la última de las competencias incluidas en este marco. Se trata de conseguir que los alumnos se animen a usar de manera autónoma los recursos digitales para gestionar su propio aprendizaje. Se trata de una extensión de la competencia específica ya descrita sobre “Motivar al alumnos para que se responsabilice de su propio aprendizaje”.

Promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje (Instituto Cervantes, 2012, p.28).

Desde el punto de vista del saber hacer, el profesor guía al alumno, en función de sus características personales, en el uso autónomo de los recursos y herramientas digitales. Diseña tareas donde se vean las posibilidades y la rentabilidad que el uso de dichas herramientas puede tener para su aprendizaje. Propone a los alumnos tareas que están relacionadas con las competencias digitales básicas: buscar información relevante para el tema, seleccionarla, evaluarla y presentar los resultados a través de los recursos digitales a su disposición, herramientas para el procesamiento de la información, editores de texto, mapas conceptuales y entornos para poder compartir el trabajo colaborativo (Marquès, 2013).

Crea un blog para la clase donde los alumnos colocan sus experiencias y sus recomendaciones a través de comentarios, imágenes, vídeos y audios personales o extraídos de la red. Favorece la creación por parte de los alumnos de wikis y documentos colaborativos para resolver dudas de la clase de lengua y llegar a negociaciones conjuntas. Utiliza los chats para sondear las limitaciones comunicativas de sus alumnos.

Respecto a los conocimientos, el profesor debe conocer las competencias digitales de sus alumnos y sus preferencias de aprendizaje. Debe estar familiarizado con materiales existentes en la web que puedan adaptarse a las necesidades y preferencias de sus alumnos. Conocerá cómo se crea, se gestiona y se limitan las principales herramientas

de comunicación social en línea. Estará al tanto de los riesgos que puedan existir en el manejo de forma autónoma de ciertas páginas de internet con contenidos no adecuados ni respetuosos. Sabrá las normas de uso de los medios existentes en el centro por parte de los alumnos dentro y fuera del horario lectivo. Conocerá la legislación existente en materia de privacidad y protección de datos, sobre todo al promover a los alumnos que hagan fotografías y grabaciones.

Entre las actitudes y creencias, el profesor debe estar convencido de que el uso autónomo pero asesorado de las TIC por parte de los alumnos contribuye a mejorar el aprendizaje del español. Mostrará interés por hacer un seguimiento de los diversos canales usados para este fin por los propios estudiantes. Evitará hacer uso de ellos para corregirlos directamente en dichos medios aunque estará atento a las necesidades que detecte para tratarlas en la clase. Respetará las decisiones adoptadas por el grupo y los animará a hacer un uso adecuado de los recursos empleados. Los asesorará acerca de los peligros existentes y de la legislación vigente sobre protección y seguridad.

Finalmente, entre las estrategias a seguir, el profesor felicitará y reconocerá los aciertos y los progresos de sus alumnos para animarlos a continuar gestionando su propio aprendizaje a través de las TIC. Llevará al aula ejemplos de otros alumnos del centro o de otras instituciones para concienciarlos de las ventajas del uso de las herramientas digitales. Se esforzará por llevar a clase actividades variadas y motivadoras que animen a los alumnos a imitarlas. En algunos casos, se unirá a los grupos creados y administrados por los propios alumnos cuando ellos se lo soliciten u ofrezcan. Dedicará algunas clases de presentación de contenido lingüístico (como dar instrucciones o recomendaciones) para que los alumnos expliquen a sus compañeros acerca de las TIC. Aprovechará las redes sociales de sus alumnos para conocerlos mejor y cohesionar aún más al grupo.

Aunque en mayor o menor medida todas las competencias descritas contribuyen al desarrollo de la profesión docente, considero que existen otras competencias relacionadas con las herramientas y recursos básicos del profesor y que repercuten también directamente sobre su actividad profesional. Esta es una de las carencias, en nuestra opinión, de este marco de competencias clave del profesor de lenguas. Son todas las que están pero no están todas las que son. Nos referimos, por ejemplo, a la capacidad de

controlar la voz y el cuerpo como herramientas básicas de su quehacer profesional, tanto en lo concerniente a su salud vocal y postural como en lo que atañe a sus posibilidades expresivas y de comunicación. Ciertamente esta carencia es extensible a la mayoría de los programas de formación de profesores y veremos más adelante en qué medida se recoge en el curso de formación FELE objeto de estudio.

En los apartados siguientes veremos la estructura de esta parrilla y si verdaderamente ha sido diseñada para el uso que deseamos darle en nuestra investigación.

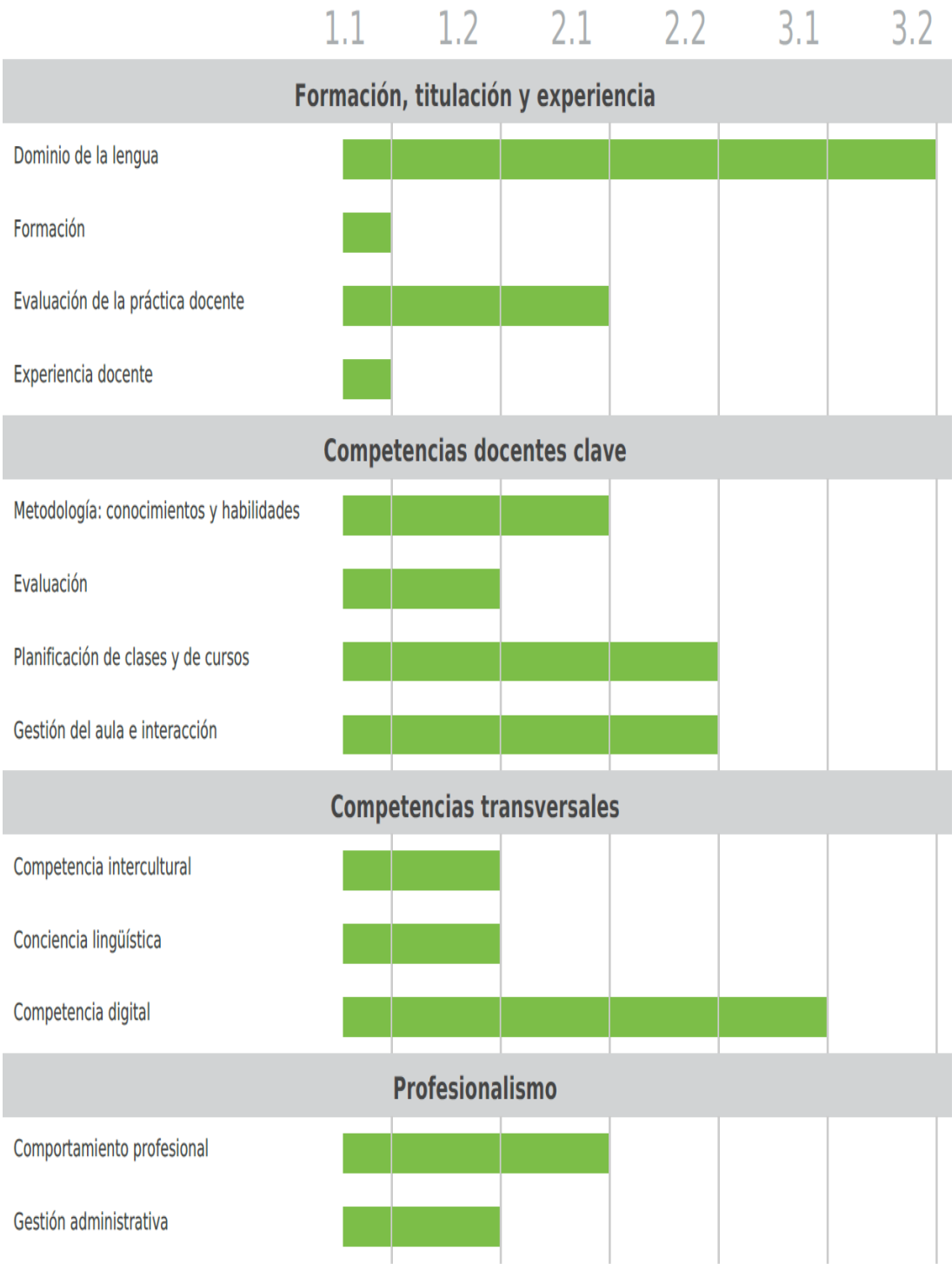
6.1.3. La estructura de la parrilla.

La presentación de la parrilla intenta dibujar con claridad el perfil de los profesores atendiendo a la disposición de los diferentes descriptores de forma progresiva, desde las etapas de formación y competencia docente iniciales hasta la de profesores con amplia experiencia en la enseñanza de ELE. Antes de pasar a la descripción propiamente de la estructura puede resultar conveniente poner un ejemplo gráfico que pueda ayudar a la comprensión de dicha estructura modular.

Es importante tomar conciencia de la disposición de las etapas de desarrollo y de las categorías y subcategoría que se contemplan. Cada una de las categorías contiene descriptores suficientemente claros para que los usuarios puedan ubicarse de manera apropiada. Existen tres tipos posibles de usuarios: los profesores, los formadores y los responsables académicos. Cada uno de ellos con una función y un color diferenciados: autoevaluación de color verde para los profesores, evaluación formativa de color azul para los formadores y evaluación y perfil del equipo de color naranja para los responsables académicos.

Hacer un uso indebido de la parrilla puede anular los efectos positivos transformadores que persigue. Esto lo trataremos en el capítulo de discusión de resultados y conclusiones.

Figura 4: Ejemplo de una parrilla anónima EPG de un profesor.



En primer lugar, de manera horizontal la parrilla establece 3 fases de desarrollo principales (1, 2 y 3) divididas en dos fases cada una de ellas (1.1 y 1.2 / 2.1 y 2.2 / 3.1. y 3.2) de manera que recojan las características propias de los niveles de formación y competencia iniciales hasta los más experimentados.

Las citadas categorías están en relación directa con 4 categorías principales de la práctica docente profesional: formación, titulación y experiencia / competencias docentes clave / competencias transversales / profesionalismo. Están presentadas en vertical e incluyen un total de 13 subcategorías agrupadas en las 4 categorías principales citadas anteriormente. Como se puede comprobar no todas tienen el mismo número de subcategorías asignadas.

La categoría principal de formación, titulación y experiencia contiene 4 subcategorías: dominio de la lengua, formación, evaluación de la práctica docente y experiencia docente. Esta categoría abarca toda la gama posible de dominio de la lengua por parte de profesores nativos y no nativos. En este sentido hemos de señalar que cada vez más, debido a la expansión del español como recurso económico y lengua de comunicación social por el mundo, se necesitan más profesores. Ya no es nada raro encontrar profesores de español, no nativos, que imparten clases en todos los ámbitos educativos de enseñanza formal y no formal.

La categoría principal de competencias clave contiene otras 4 subcategorías: conocimientos y habilidades de metodología, evaluación, planificación de clases y de cursos y gestión del aula e interacción. Esta ha sido, tradicionalmente, la competencia más relacionada con el diseño y aplicación de los cursos de formación de profesores. Hasta tal punto que se desatienden las otras categorías que tanto tienen que ver con el desarrollo de la práctica profesional docente.

La categoría competencias transversales contiene 3 subcategorías: competencia intercultural, conciencia lingüística y competencia digital. No hace falta mencionar la importancia creciente de la competencia digital para ejercer la función docente. Tanto los recursos disponibles en las aulas, como los manuales de clases vinculados a recursos en

línea, predisponen el tipo de actuación docente: la planificación, la gestión del aula y la evaluación misma.

Y, por último, la categoría profesionalismo incluye tan solo 2 subcategorías: comportamiento profesional y gestión administrativa. Es esta una de las categorías que más importancia suelen darles los coordinadores de centros y jefes de estudio. Ya que se trata de un trabajo en equipo, el intercambio de materiales y experiencias, la integración en la cultura de la empresa, el cuidado de los recursos disponibles y el cumplimiento de las tareas administrativas son claves en el buen funcionamiento de los centros, que cada vez más, estandarizan sus niveles de calidad globalmente.

Hemos de mencionar que tener asignadas más o menos subcategorías no indica mayor o menor trascendencia de la categoría principal ya que no son equiparables ni medibles en relación a la influencia en el éxito o fracaso del desarrollo docente. Se trata de descubrir qué podemos hacer, dónde están las necesidades que se necesitan cubrir y qué puede resultar más conveniente en función del contexto en el que desarrollemos nuestra labor.

6.1.4. Posibles usos de la parrilla.

Aunque el objetivo principal del proyecto es “ayudar a **mejorar la calidad y eficacia de la formación de idiomas**” es conveniente asegurar si dentro de ese objetivo general cabe el uso que deseamos darle en la presente investigación. Por ello, me permito detallar los objetivos generales que se relacionan en el propio documento base (CIEP, 2013):

- Ayudar a mejorar la identificación de necesidades en la formación y de desarrollo profesional.
- Aportar ayuda fiable por la evaluación y autoevaluación de las competencias profesionales.
- Facilitar la contratación gracias a un sistema transparente de evaluación.
- Fomentar la movilidad de los profesores procedentes de cualquier país, mediante la descripción de sus competencias y cualificaciones profesionales.

En el caso del punto relacionado con la contratación, no faltan las voces que alertan sobre el peligro de convertir la parrilla en un arma de doble filo que, en lugar de animar al desarrollo del profesor, se use como recurso para amenazar la estabilidad laboral. Así tuvimos la oportunidad de oírlo repetidamente en la presentación definitiva de la parrilla en el Instituto Cervantes de Madrid. En la guía del usuario se hacen eco de esta advertencia para dejar claro el verdadero sentido de la herramienta (EPG, 2011:12):

No se debe utilizar la Parrilla del perfil del profesor de idiomas como una lista de control en observaciones, en entrevistas de trabajo o en informes del desempeño, sino como un documento de referencia complementario en aspectos relacionados con la selección y con la evaluación del personal.

Para entender de manera adecuada los posibles usos para los que la parrilla ha sido diseñada es importante atender a los principios y supuestos en los que se basa:

El principio de “*can-do*” que pone el énfasis en lo que el profesor ya conoce y sabe hacer en una etapa determinada de su carrera profesional. Se trata de un principio de enunciación positiva basado en el enfoque orientado a la acción promulgado por el MCER. En este sentido se refleja la ideología de animar a profesores, formadores y empresarios a continuar con el desarrollo profesional de la plantilla.

El carácter acumulativo de los descriptores que están englobados en tres fases principales de desarrollo que a su vez se subdividen en dos más cada una. Cada una de las fases incluye a la anterior e incorpora una competencia de un nivel de desarrollo superior. Este ha sido, en nuestra opinión, uno de los inconvenientes de la parrilla a la hora de ser visto como una posible amenaza para la estabilidad o la no contratación de profesores. Este tipo de división se parece mucho a las certificaciones de competencias descritas en los exámenes oficiales tipo DELE que recogen los niveles referenciados al MCER. Puede dar la sensación que un profesor que hace uso de la parrilla obtiene una especie de nota o certificación de su profesionalidad.

El principio de autoevaluación y evaluación derivado de los dos principios anteriores, fomenta la cultura de autoevaluación que tanto tiene que ver con la autonomía

y el control del propio aprendizaje. El profesor puede así tener referencias concretas sobre su propia actuación didáctica y marcarse objetivos de desarrollo en función del contexto educativo en el que realice su labor. Este aspecto es capital para entender el verdadero objetivo de la parrilla. Por otro lado, fomenta la evaluación por parte de los responsables de formación y los empresarios para analizar las necesidades y garantizar unos niveles óptimos de calidad. Ninguno de ellos ha de ver en esta herramienta reticencias ya que todas las parrillas que se realizan adolecen de un resultado o una nota global. Lo que descubren es una gran variedad de perfiles de desarrollo atendiendo a la multitud de competencias que se incluyen, como se puede comprobar en el ejemplo de parrilla incluida en el apartado anterior.

El principio de reflexión está íntimamente relacionado con el anterior. Los profesores toman conciencia con mayor facilidad y eficacia, si en lugar de apreciaciones personales y creencias, disponen de un instrumento validado internacionalmente con descriptores con los que relacionar su práctica docente. Por otra parte, la evaluación de sus compañeros, de los formadores y de los responsables académicos aporta una perspectiva múltiple que enriquece la evaluación. Se trata de una ayuda para marcarse objetivos consensuados de desarrollo.

El principio de igualdad entre lenguas se manifiesta con claridad en las clases de idiomas. Como mínimo hay dos lenguas, la del aprendiente y la lengua meta. Generalmente hay muchas más (la lengua de sus padres, otras lenguas extranjeras aprendidas, la de otros compañeros de clase...). Se trata de fomentar la reflexión acerca de las semejanzas y diferencias, de la mutua comprensión, para basar el aprendizaje en los conocimientos previos de los alumnos, ya que todas las lenguas han de gozar de la misma atención y valoración.

La necesidad de unos estándares comunes para favorecer unos determinados niveles de titulación, dominio de la lengua que se enseña, conciencia lingüística, competencia docente y conducta profesional. Todo ello encaminado a favorecer la movilidad y el intercambio de conocimientos y experiencias de buenas prácticas profesionales. Para nosotros es algo de lo que actualmente adolece esta profesión: su grado de profesionalidad debido a la falta de esos estándares internacionalmente

consensuados. Seguramente esto tiene mucho que ver con la enorme variedad de los contextos de enseñanza y aprendizaje del español en todo el mundo.

La necesidad de un desarrollo profesional permanente viene apoyada por la toma de conciencia de las necesidades específicas de cada profesor o del grupo de profesores de cada institución. Los responsables de la formación permanente pueden contar con la parrilla como un instrumento más del control de calidad.

El principio de modularidad de la parrilla favorece su carácter abierto a modificaciones para incluir nuevas categorías y descriptores. Creemos que es un buen punto de partida que necesita unos años de implantación y revisión para poder incluir cambios. Eso no significa, que cada institución, que cada profesor, pueda introducir las modificaciones que considere oportunas en función de su contexto particular de enseñanza. La parrilla es un instrumento al servicio del desarrollo docente y no un obstáculo.

Tal y como reconocen los propios diseñadores del proyecto, no se trata solo de un documento orientado a los propios profesores sino también a los formadores y a los responsables de contratación de personal en las escuelas de idiomas. En esta línea, sí que podemos ver una relación más directa con el objeto de nuestro estudio.

La confirmación definitiva de que la parrilla del perfil del profesor puede ser un instrumento coherente con nuestros objetivos viene especificada en el propio documento a través de la guía del usuario donde se menciona su importancia en el diseño y evaluación de programas de formación inicial de profesores, a través de las categorías y los descriptores y del fomento de la cultura de la autoevaluación.

Aclarado este aspecto que nos parece crucial para implementar la validez de la metodología usada en la investigación, pasamos en el siguiente apartado a mencionar otros marcos posibles de referencia que podrían aplicarse al diseño de los cursos de formación iniciales para profesores de lenguas. No se trata de una descripción exhaustiva porque excede de los límites de nuestro estudio. Es más bien una oportunidad para

comprobar las coincidencias y diferencias de perspectivas ante un mismo objeto de estudio.

6.2. Otros posibles marcos de referencia aplicables.

Que existe una clara preocupación por la formación docente como garante de un funcionamiento adecuado del proceso de aprendizaje-enseñanza es algo que podemos comprobar por las apuestas decisivas de grupos de trabajo de expertos a nivel nacional e internacional, las sucesivas leyes de educación o la inversión europea en programas para definir marcos de referencia de la buena práctica docente, que contribuyan a la mejora en la formación del profesorado y, sobre todo, en los resultados de aprendizaje de los alumnos.

Aunque poder alcanzar consensos acerca de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que un docente debe ser capaz de movilizar en situaciones concretas de enseñanza resulta todo un reto, puede sernos de gran ayuda para la definición de ciertas áreas de reflexión donde debería asentarse cualquier diseño de programas de formación y evaluación docentes (Hernández, 2010: 1). Hernández cita diferentes marcos internacionales sobre la buena enseñanza de Australia, Estados Unidos, Holanda, Inglaterra, Francia o Chile y llega a diferenciar los distintos ámbitos sobre los que inciden la mayoría de ellos: el entorno sociocultural y su sistema de valores, el contenido curricular, las variedades individuales de los aprendices, el contenido disciplinar, el conocimiento metodológico, el trabajo en equipo y multidisciplinar (Wenger, 2001) y el desarrollo del pensamiento reflexivo.

Tomando todo ello como referencia, procedemos a comentar tres marcos de que podrían ser aplicados en futuras investigaciones para el diseño de los cursos de formación de profesores, para la evaluación de la competencia docente o como portafolio de reflexión durante la formación inicial de profesores de lenguas.

6.2.1. Marco alternativo para el diseño de los cursos.

El perfil europeo para la formación del profesorado de idiomas es un marco de referencia voluntario para aplicar a la evaluación de los cursos de formación de

profesores ya existentes o para empezar el diseño de un curso nuevo. Se trata de un proyecto promovido por la Comisión Europea dirigido por los profesores Michael Kelly y Michael Grenfell. Este proyecto se basa en un estudio previo de 2002 llevado a cabo por un equipo de la universidad de Southampton que analizó las buenas prácticas docentes de profesores de idiomas en 32 países: *Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe* (Kelly y Grenfell, 2004).

Ya que el análisis de dicho marco rebasa los límites de la presente investigación, conviene al menos citar los puntos fundamentales que analiza y la estructura en la que se organiza.

En cuanto a la estructura, se trata de integrar los conocimientos teóricos con la experiencia práctica docente de manera flexible y modular. Se da una gran relevancia a los formadores y las tutorías, que se convierten en el eje de todo el proceso. Todo ello dentro de un ambiente intercultural, promoviendo visitas e intercambios educativos.

Por lo que respecta a los conocimientos, se deben trabajar todos los componentes que afectan a la planificación, gestión y evaluación en el aula. Es fundamental el desarrollo de un espíritu reflexivo y crítico, así como el apoyo en las tecnologías de la información y la comunicación.

Las estrategias y habilidades ocupan otro apartado de especial importancia, tanto para ser capaz de adaptar la función del profesor al contexto particular en el que se desenvuelve como para conseguir un desarrollo profesional de manera autónoma, es decir, promover métodos de aprender a aprender.

Por último, los programas formativos de profesores deben conceder un papel principal a la formación en valores sociales y culturales así como al fomento del trabajo colaborativo y la creación de redes dentro y fuera del contexto escolar.

Lo más interesante de este marco es la amplia consulta previa sobre todo el material existente en materia de formación de profesores, la metodología DELPHI empleada para llegar a un consenso por parte de todos los expertos participantes y la amplia distribución geográfica de las muestras.

6.2.2. Marco alternativo para la evaluación de la competencia docente.

Otro marco que muy bien podría servirnos de referencia para la evaluación y el diseño de cursos de formación de profesores puede ser el *EAQUALS framework of teacher training and Development* (2013). Así reza en los posibles usos que puede darse al propio documento: hacer reflexionar a los profesores sobre su propia práctica docente, promover la formación permanente y servir de guía y acreditación en el diseño de programas formativos.

Este documento está en línea con la parrilla EPG que ha sido de instrumento de recogida de datos en la presente investigación. El objetivo del documento es describir las competencias claves requeridas por todo buen profesor de idiomas en tres fases de desarrollo distintas: inicial, donde los profesores todavía no poseen experiencias en contextos educativos variados; intermedia, donde gracias a dicha experiencia van ganando autonomía suficiente y competencia profesional y, por último, la fase avanzada donde los profesores tienen una amplia experiencia, gran confianza en sus posibilidades y unos índices elevados en sus competencias docentes.

El documento está estructurado en tres apartados: Los valores y actitudes que deben regir la actuación de todo profesor independientemente de su fase de desarrollo, los descriptores globales de la competencia docente en cada una de las tres fases de desarrollo y los descriptores específicos sobre conocimientos y habilidades en cinco áreas fundamentales: planificación, gestión del aula, evaluación del aprendizaje y la enseñanza, interculturalidad y profesionalismo.

Por último, el documento recoge diferentes ejemplos de cómo puede ser usado el marco por los profesores, responsables académicos y formadores. Lo más interesante de este documento es que no sirve para sustituir a la EPG sino que más bien la complementa. Su enfoque está mucho más centrado en las competencias docentes del profesor de idiomas y no contempla las cualificaciones, la formación ni la experiencia.

6.2.3. Marco alternativo como portafolio formativo durante el curso.

El portafolio europeo para futuros profesores de idiomas (PEFPI) es una herramienta de reflexión y autoevaluación de los conocimientos y habilidades para los aprendices a profesores de idiomas durante su curso de formación inicial, animándolos a monitorear su progreso e incluir muestras de experiencias de aprendizaje.

Está basado en el Marco Común Europeo de Referencia, el Portafolio Europeo de Lenguas y el Perfil Europeo para la formación del profesorado de idiomas (EPG) y fue desarrollado por el Centro de Lenguas Modernas del Consejo de Europa, por un equipo de formadores docentes de Armenia, Austria, Noruega, Polonia y Reino Unido. Pilotado con alumnos y formadores de 33 estados.

Los objetivos generales recogidos de forma explícita son: reflexión sobre las competencias a adquirir y las creencias; ayudar a adaptarse a contextos educativos diversos; intercambiar experiencias con los compañeros y tutores; promover la autoevaluación y marcarse metas de progreso. Esta autoevaluación recoge siete categorías claves: contexto, metodología, recursos, programación, dar clases, aprendizaje autónomo y evaluación del aprendizaje.

Por último, el PEPFI consta de las siguientes secciones: declaración personal sobre tus creencias acerca de la enseñanza, autoevaluación con 193 descriptores, dossier para dejar evidencias de progreso y competencias, glosario con los términos usados en el documento, índice de los descriptores y una guía de uso. Cada descriptor viene acompañado de una barra de desarrollo que el alumno debe colorear en función del desarrollo de su competencia. Esto lo puede hacer en sus diferentes etapas de formación.

Lo más interesante de este portafolio es la relación que se establece entre la autoevaluación del alumno sobre sus competencias en los distintos descriptores y su vinculación con las muestras aportadas en el dossier que pretenden argumentarlos. Por ello, los documentos que pueden formar parte del dossier son tan variados como considere el propio autor del documento, pero deben estar debidamente justificados: pruebas y ejemplos de las clases que el profesor en formación haya impartido;

pruebas en forma de observaciones de clase y sus evaluaciones; pruebas tales como informes detallados, comentarios, listas de control, etc., recopilados por las distintas personas implicadas en el programa de formación de profesorado; pruebas del análisis de lo que el profesor en formación ha llevado a cabo como profesor; pruebas en forma de casos prácticos e investigación en acción; Ejemplos del trabajo de reflexión, etc. La filosofía de este dossier está perfectamente en sintonía con el portafolio formativo de los cursos FELE, objeto de investigación.

El siguiente capítulo, probablemente el capítulo fundamental del presente trabajo, se centra en la descripción de la población y muestra sobre la que se aplica el estudio, los instrumentos de recogida y análisis de datos para concluir con la presentación de los resultados.

CAPÍTULO VI: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.

Uno de los factores que más han influido en la elección de la presente metodología de investigación ha sido la convicción de que se necesita relacionar la tarea investigadora con las posibles aplicaciones prácticas en cuanto a la evaluación y mejora de la praxis educativa. Una tarea que necesita de la implicación de todos los participantes en el contexto particular de estudio, en su quehacer cotidiano, intentando no desvirtuar el propio hecho observado en favor de la obtención de los datos deseados. Una investigación no impuesta, bien contextualizada, debidamente consensuada, protagonizada por los propios implicados que ayuden a la construcción cooperativa de conocimiento y, finalmente, debidamente comunicada. Es decir la tarea de investigar en educación se convierte en una necesidad que facilita acciones para afrontar los retos de futuro y que precisa de la implicación de todos (Martínez, 2007: 13-14)

Otra de las líneas de actuación que dirigen este estudio es la de no rechazar, a priori, ninguna técnica investigadora que pueda arrojar luz bajo el paraguas del rigor en la identificación, selección y aplicación de los procedimientos, obtención, tratamiento y análisis de los datos, interpretación de los resultados y obtención de las conclusiones estableciendo, como ya hemos mencionado, las posibles implicaciones prácticas y las futuras líneas de investigación. Desde este punto de vista sí podríamos hablar de un cierto eclecticismo al servicio de las imposiciones del contexto. Es decir, a diferencia de las investigaciones educativas básicas, aplicadas y de investigación-acción, nuestra metodología se adscribe al paradigma de la investigación evaluativa, cuyo objetivo central es valorar con exhaustividad la calidad y eficacia de un programa formativo muy concreto, los cursos FELE de CLIC International House, tomando en consideración los procesos implicados y los resultados obtenidos, todo ello comparado con los objetivos marcados. De esta forma se podrán tomar decisiones y emprender acciones encaminadas a la mejora de la eficacia de dicho programa. Visto así, y a diferencia de otras tipologías de investigaciones educativas, no se precisa que los resultados obtenidos sean extrapolables y generalizables a otros cursos de formación de profesores (Martínez, 2007: 22). Sin embargo, pese no ser su principal objetivo a alcanzar, seguro que se obtienen conclusiones, que adaptadas a nuevos contextos, promueven la mejora de los procesos implicados en la formación inicial y la práctica docente.

De entre las técnicas utilizadas para llevar a cabo nuestra investigación educativa hemos realizado un estudio de campo en situaciones naturales no modificadas (Martínez, 2007: 25-26), en nuestro caso un curso intensivo de formación de profesores de español como LSE, con una duración total de 4 semanas y 120 horas de duración. Se trata de una línea de investigación directamente relacionada con el paradigma de investigación cualitativa etnográfica. Es decir, haremos *uso* de técnicas empleadas en la investigación etnográfica (Barrio, 1995:164) como el trabajo de campo, la observación participante, el análisis documental, la organización y categorización interpretativa de los datos, el extrañamiento de lo cotidiano y la familiarización con lo extraño, la descripción reflexiva con carácter holístico, la participación prolongada en el contexto de estudio...

El ámbito escolar tiene también su propia cultura implícita y solo a través de las técnicas de validación de los estudios etnográficos (contextualización, saturación, negociación con los implicados y triangulación) conseguiremos conducir con rigor nuestra investigación. Como recoge Wolcott (1992) las diferentes técnicas de investigación sobre etnografía educativa son como un árbol que hunde sus raíces en la vida diaria y que absorben los nutrientes a través de experimentar, preguntar y observar. De estas raíces brotarán ramas y hojas que representan diferentes opciones de investigación cualitativa.

Queda claro, pues, que la etnografía no es propiamente un método de investigación, no tiene un carácter instrumental al servicio de unos objetivos distintos de la tarea de comprender la cultura del grupo analizado. Por eso hay autores que prefieren hablar de modelos de trabajo (Velasco y Díaz de Rada, 1997). Sin embargo, haremos uso de técnicas usadas en los estudios etnográficos porque estamos convencidos de que el contexto particular de estudio, los cursos FELE, conforman una cultura propia: la de los iniciados en la enseñanza de su propia lengua a alumnos extranjeros.

7.1. Accesibilidad al campo de estudio.

Pese a que el acceso al campo de estudio en nuestro caso está plenamente garantizado, ya que los participantes en los cursos FELE aceptan como necesidad, e incluso reclaman, la observación de sus prácticas por parte de un tutor experto, no

debemos pensar que sea fácil combinar la función de observador con la de tutor (Velasco, 1997: 26). Lo que sí es cierto, es que las técnicas iniciales de acceso al campo recomendadas en etnografía (solicitud de permiso, negociación de las condiciones de investigación, socialización y construcción de mapas) no han sido estrictamente necesarias. Nuestro contacto y familiarización con los distintos participantes en la investigación está asegurado desde un principio. Eso sí, con una redefinición constante de los papeles que tanto investigador como informantes han de jugar para acotar con éxito el problema de investigación (Rodríguez *et al.* 1996: 11).

Sin embargo, el acceso al campo particular de estudio ha de contemplarse con las lógicas limitaciones que le vienen impuestas (Osuna y Mata, 2014: 5). En nuestro caso, hemos de decir que se ha podido combinar perfectamente nuestra participación en los diferentes cursos FELE, como tutor y como investigador, entre la familiaridad y la extrañeza (Flick, 2007) con lo cual las limitaciones de financiación y dedicación obligadas se han minimizado enormemente.

El estudio cubre un total de 8 cursos intensivos de 4 semanas de duración cada uno a lo largo de un año, desde noviembre de 2013 a diciembre de 2014. Resulta difícil distanciarse de un curso con una trayectoria superior a los 15 años pese a haber ido cambiando sustancialmente con el paso del tiempo. Aunque no podemos hablar propiamente de “entrar en el campo” porque ya estamos dentro de él, sí debemos hablar de “entrar al campo” (Pàmies *et al.* 2014: 20). Es decir, ninguna de las prácticas habituales que constituyen la celebración de un curso FELE debe ser desvinculada del conjunto que le da sentido.

En cuanto a los aspectos éticos de la investigación (Acín, 2014), hemos de decir que todos los implicados han sido informados y debidamente consultados a la hora de poder incluir los datos extraídos del propio contexto de estudio. Los formadores accedieron gustosamente a incorporar las parrillas EPG de sus alumnos (inicial y final) como una herramienta más de sus respectivos portafolios, así como complementarlas con las suyas propias. Tuvimos en consideración que pudieran hacerlo sin perjuicio de las limitaciones de tiempo a las que suelen verse sometidos. Los profesores en formación también fueron informados sobre el uso de sus EPG de manera totalmente anónima como

fuentes de datos para la investigación (he de decir que ninguno rechazó participar). Los alumnos extranjeros asumen perfectamente que su evaluación de las clases es un instrumento al servicio de la mejora y la transformación didáctica, que es el objetivo último de los cursos. Y, por último, los profesores en ejercicio han recibido formalmente una petición por correo electrónico explicando todos los detalles de lo que se desea investigar.

En el siguiente apartado veremos con más detalle una descripción de la población sobre la que se realiza el estudio para entender aún mejor la complejidad del hecho observado.

7.2. Población y muestra sobre la que se aplica el estudio.

Los criterios de selección de los informantes, participantes y sujetos de investigación no actúan al azar, como ocurre en la investigación cuantitativa para dar objetividad al muestreo (Rodríguez *et al*, 1996: 135). Ya que en las investigaciones sociales cualitativas el estudio de los fenómenos tiene mucho que ver con la forma en que los participantes representan y dan sentido a las realidades que les afectan, las decisiones acerca del muestreo y la población a la que se aplica el estudio resulta vital para la fiabilidad de los resultados y su adecuación a las preguntas de investigación (Salinas, 2010: 21) *“En gran medida, la credibilidad de los hallazgos de toda investigación social y educativa depende de la representatividad de los informantes”*.

Aunque nuestro estudio es predominantemente cualitativo por el objetivo último de investigación, no se han desechado procedimientos cuantitativos que arrojen luz y faciliten la tarea de recoger datos y analizarlos para poder presentar los resultados (Gil, 2009: 9). Esto permite ampliar las posibilidades de triangulación y complementariedad metodológica. Aunque en nuestro caso no ha sido necesario, el propio Salinas (2010:26) nos advierte de la coincidencia de otros autores acerca de los beneficios de realizar un muestreo adecuado para dar mayor validez a los datos recogidos, no solo desde el punto de vista de la viabilidad del estudio, sino de la precisión y la calidad de la información que proporcionan.

En el siguiente gráfico recogemos todos los grupos que conforman la población objeto de estudio:

Figura 5: Gráfico sobre la población participante en nuestra investigación.



Aunque en los apartados sucesivos iremos describiendo con más detalle las características de cada uno de los grupos recogidos en este gráfico, conviene hacer una primera aproximación para entender de manera más global la diversidad de datos de los que se nutre nuestra investigación.

Citamos en primer lugar los alumnos extranjeros voluntarios que asisten a las clases prácticas que se organizan en los cursos FELE. Son una parte fundamental para comprobar la eficacia de las técnicas, conocimientos y actitudes aplicadas por los profesores en formación. Su perspectiva es vital ya que, hoy día, cada vez se tiene más en cuenta sus criterios para guiar y reconducir la actuación docente.

Los profesores en formación son el principal grupo de estudio y sobre el que recae el mayor peso de la investigación el curso ya que se trata de analizar y evaluar en qué medida son capaces de desarrollar su competencia docente mediante la realización de este curso FELE de formación inicial para profesores de español como lengua segunda y extranjera.

Los formadores son los responsables del diseño e impartición de los cursos FELE. Son los encargados de la enseñanza de los contenidos metodológicos, de la organización de las prácticas, de realizar las tutorías para los profesores en formación encaminadas a la preparación de las clases y de evaluar la actuación de dichos profesores en el aula. Además asesoran a los profesores en formación sobre la realización de su portafolio docente y, llegado el caso, asumen los problemas que puedan presentarse en el aula y que los profesores en formación no puedan solucionar de manera autónoma.

Los profesores en activo son antiguos participantes en los cursos FELE y que en la actualidad trabajan en contextos de aprendizaje y enseñanza muy variados. Su trayectoria profesional y el contacto con alumnos extranjeros por todo el mundo nos aportan una mirada crítica acerca de la verdadera competencia docente que el curso les otorgó para desarrollar con eficacia su profesión.

Por último, y como ya hemos tenido oportunidad de comprobar a lo largo de los capítulos anteriores, un grupo de reputados expertos en la enseñanza del español, profesores de másteres especializados, investigadores y diseñadores de materiales, nos han ayudado a conducir el estudio con sus opiniones expresamente vertidas para la presente investigación y sin publicar. Ayudaron a definir el estado general de la cuestión, las bondades y limitaciones de los actuales programas de formación inicial de profesores y, sobre todo, hacia donde apunta la profesión de enseñar lenguas extranjeras.

Todos ellos, son plenamente conscientes de los objetivos de nuestra investigación, se han prestado gustosamente a formar parte de ella y están acostumbrados y adiestrados para que los datos recogidos cumplan con los requisitos necesarios y apunten a los objetivos perseguidos.

Los profesores en formación han de pasar por una entrevista previa donde tenemos la oportunidad de presentar el programa, conocer brevemente su biografía educativa y profesional, así como indagar sobre los objetivos que persiguen al hacer el curso y las posibles carencias para enfrentarlo con éxito. Por otro lado, los formadores que nos acompañan durante la investigación, están habituados a participar en proyectos colaborativos de estudio dentro del departamento de formación de profesores y aceptaron con gusto este nuevo reto que ayudará a mejorar la calidad de los cursos que impartimos.

Los alumnos extranjeros voluntarios pasan una prueba de nivel donde se les explica, además, las características especiales de estos cursos donde la observación de los profesores en práctica y su colaboración a la hora de evaluar las clases es fundamental para el buen funcionamiento de los cursos. Por último, mantenemos un contacto directo con algunos antiguos participantes en los cursos FELE que tras la realización del mismo, encontraron trabajo como profesor de español, tanto dentro como fuera de España, y gustosamente se prestan a ayudar a otros compañeros que están en búsqueda de empleo o a participar en seguimientos de sus actividad que redunden en beneficio de todos. Del mismo modo, los tutores seguimos asesorándolos en la distancia y la relación mutua es excelente.

Los roles que cada uno de los participantes, incluido el investigador, juega en la investigación resultan relevantes para la interacción que se produce entre todos ellos y el valor de las proposiciones que se enuncian (Rodríguez *et al.* 1996: 15). Por lo que respecta a nuestro rol habitual dentro de los cursos objeto de estudio, debemos analizarlo desde una doble perspectiva: según el grado de participación en la toma de decisiones y según el grado de implicación en las situaciones investigadas. En cuanto al grado de participación, ya hemos mencionado que se trata de una observación participante, en unos casos, o de una observación evaluadora, propias de la investigación etnográfica. En los ocho cursos FELE de cuatro semanas de duración analizados a lo largo de 13 meses, solo hemos participado como tutor formador en un curso y como tutor acompañante en los siete restantes. Las funciones como tutor formador y acompañante tienen puntos de semejanzas y diferencias que conviene señalar:

Semejanzas: Los dos realizan las entrevistas previas a la realización del curso para la selección de los candidatos. También asesoran durante al curso a los profesores en formación sobre cualquier tema relacionado con la marcha general del curso. Participan conjuntamente en el reclutamiento de los alumnos extranjeros voluntarios y en su clasificación en los grupos atendiendo a sus niveles de competencia. Por último, tanto el tutor formador como el tutor acompañante están en contacto con los profesores en formación una vez acabado el curso.

Diferencias: El profesor acompañante no colabora en la impartición de las sesiones de metodología durante el curso. Tampoco tiene asignado ningún grupo de prácticas y,

por lo tanto, no participa en la evaluación de los profesores en formación ni en la elaboración de los informes finales correspondientes.

Es decir, en el caso de los cursos en los que hemos participado como tutor acompañante, hemos realizado el seguimiento de los mismos a través de las entrevistas previas al curso que se suelen realizar, los portafolios de los profesores en formación, el grado de satisfacción de los alumnos extranjeros que participan voluntariamente en las prácticas, las evaluaciones de satisfacción general del curso que hacen los profesores en formación, las parrillas de autoevaluación del perfil del profesor de idiomas que realizan al principio y al final del curso, la parrilla evaluadora de los formadores y la comunicación que mantenemos con todos ellos una vez finalizado el curso, a través de nuestro *blog* de formación, nuestro *Facebook* de formación y la correspondencia personal.

La selección de los informantes y el papel que juegan dentro de la investigación son claves para comprender los datos analizados como tendremos ocasión de ver en los siguientes apartados. Siguiendo el ciclo de muestreo propuesto por Fox (1991) debemos diferenciar:

- el *universo* pertinente al que pretendemos aplicar las conclusiones de este estudio es el de profesores de español como lengua segunda y extranjera en formación mediante cursos intensivos de International House.

- la *población* que delimita la parte correspondiente del universo a la que se tiene acceso que en nuestro caso son los profesores participantes en los cursos de International House de Sevilla y Cádiz.

- la *muestra ideal* que se refiere a los miembros de la población que reúnen las características deseadas y son representativos de toda la población y la *muestra real* que son los informantes que finalmente aceptan participar en el estudio. En nuestro caso hemos podido incluir el máximo número de participantes de la población asegurándonos que haya representación de todos los perfiles posibles.

7.2.1. Profesores en formación.

La población referida a los profesores en formación puede ser definida como los aspirantes a profesores que participaron en los cursos de formación FELE de CLIC International House Sevilla y Cádiz desde noviembre de 2013 a diciembre de 2014: de una población total de 104 profesores en formación hemos extraído una muestra de 100 informantes, es decir, el 96% del total. Esto asegura que haya representación de todos los perfiles en función de la lengua materna, sexo, edad, formación académica, experiencia previa profesional relacionada con la enseñanza, en general, y de español LSE, en particular, su objetivo a la hora de realizar el curso, si tiene conocimientos de idiomas y si ha disfrutado de estancias en el extranjero. Los pocos informantes que no están incluidos son aquellos que no reúnen los requisitos básicos: hacer el curso completo, entregar el portafolio docente al final del curso, dar su aprobación para participar en el estudio.

La creciente importancia del español en el mundo como recurso económico, la necesidad de ampliar las opciones laborales y el interés por poder pasar una estancia en el extranjero son las causas más frecuentes mencionadas por los profesores en formación que participan en los cursos FELE. La decisión de realizar el curso viene apoyada por recomendaciones de antiguos profesores que también lo realizaron, por la información que han recibido en foros de empleo organizados por sus respectivos centros universitarios o por el contacto establecido en las redes sociales. Aunque la mayoría de los profesores en formación participantes en los cursos no se encuentran en situación de empleo, cada vez son más los aspirantes a profesores que desean cambiar de trabajo o combinar el que ya tienen con esta nueva opción laboral.

Los siguientes gráficos muestran la distribución de los profesores participantes en el estudio. La población está compuesta mayoritariamente por personas nativas (españolas), 96%, frente a las no nativas, un 4%. El 61% de los individuos es del sexo femenino; el (82%) tiene titulación universitaria (media, superior, doctorado o master) y las principales motivaciones para hacer el curso son: buscar una salida profesional, irse al extranjero y vocacional (34%, 32% y 29% respectivamente).

Figura 6: Repartición por sexo.

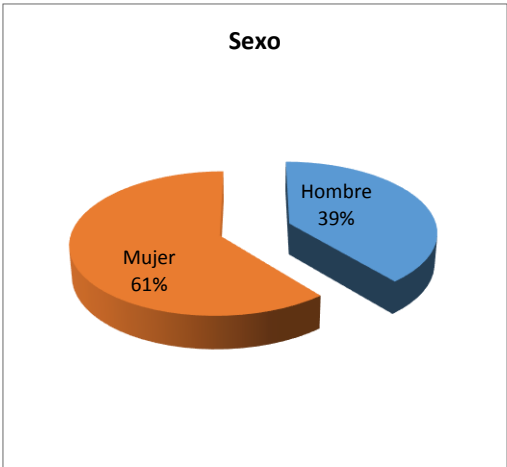
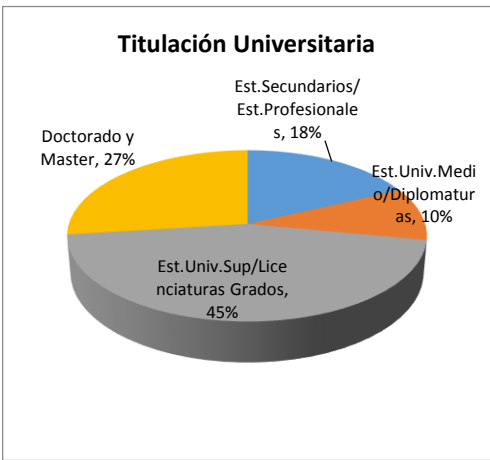
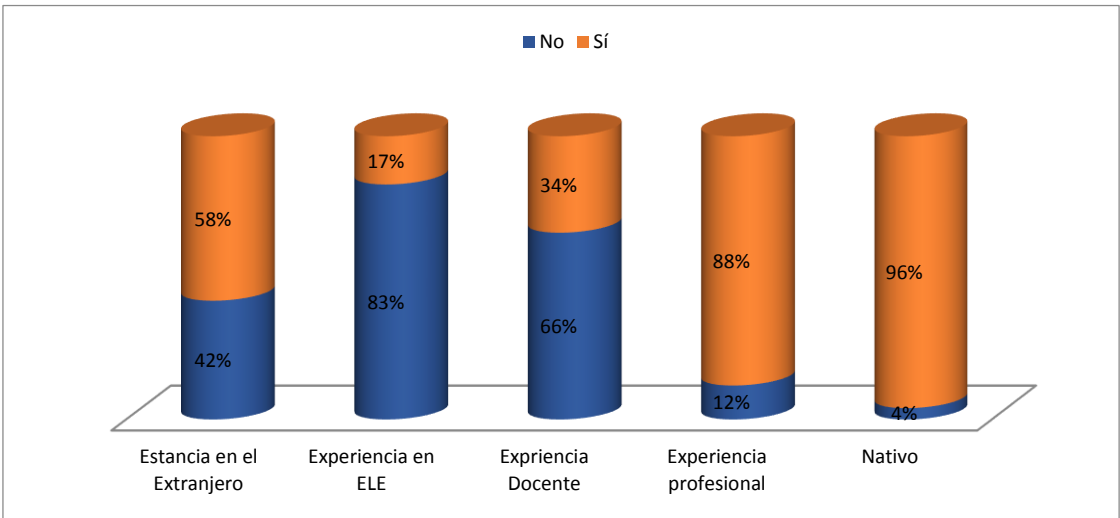


Figura 7: Titulación universitaria.



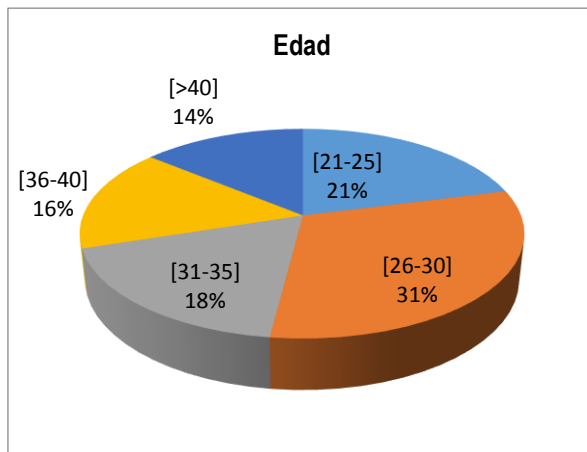
El porcentaje de participantes con estudios universitarios alcanza un total del 82% lo cual demuestra el grado creciente de profesionalización del sector.

Figura 8: Gráfico de multivARIABLES sobre las características de los profesores en formación.



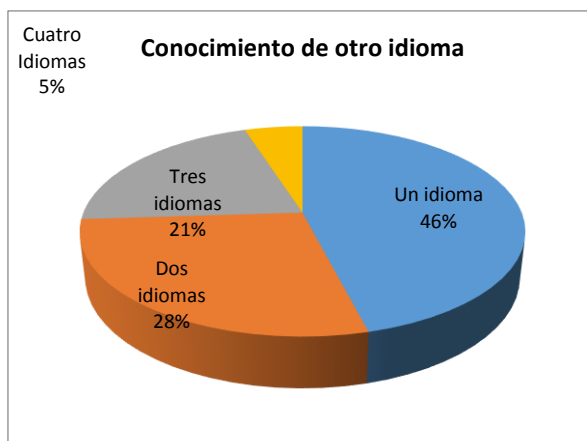
Más de la mitad de los participantes ha realizado estancias en el extranjero (58%). Mayoritariamente son personas que cuentan con experiencia laboral (88%), pero no docencia, donde solamente un 34% tiene experiencia en dicha actividad y un 17% en ELE. Este aspecto es capital para entender el enfoque eminentemente práctico y de formación inicial de los cursos FELE.

Figura 9: Distribución por edad de los profesores en formación.



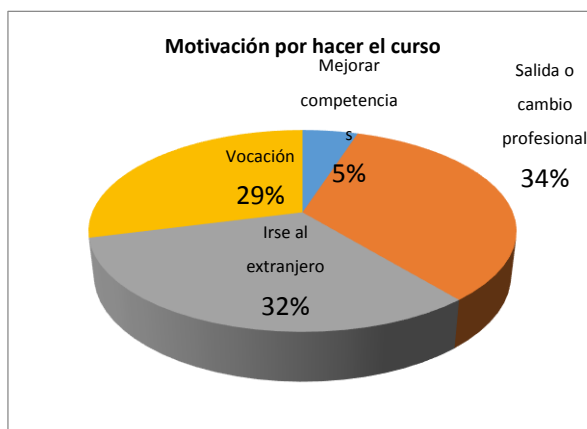
El tramo de edad más frecuente es de los 26 a los 30 años, ya que los alumnos finalizan la carrera y buscan una especialización o mejorar sus expectativas profesionales. Igualmente ocurre con el tramo de los 21 a los 25 años, donde muchos alumnos alternan sus estudios universitarios con formación.

Figura 10: Conocimiento de otros idiomas de los profesores en formación.



Aunque no es requisito indispensable, el conocimiento por parte del profesor de varios idiomas puede ayudar al desarrollo de la conciencia intercultural y a anticipar posibles problemas de aprendizaje de sus alumnos, sobre todo por el análisis contrastivo.

Figura 11: Motivación por el curso de los profesores en formación.



Por último, la motivación por hacer el curso, describe con mayor claridad los tres perfiles característicos de los participantes: vocación por la docencia, salida laboral o cambio profesional y posibilidad de viajar y pasar una estancia en el extranjero.

Los profesores en formación han de superar una entrevista previa donde se evalúa si reúnen las condiciones mínimas para poder realizar el curso: conocimientos básicos de la lengua, disponibilidad de tiempo, capacidad de trabajar en grupo, actitud reflexiva y abierta hacia el aprendizaje. La entrevista no compromete para nada a los candidatos presentados. Es un filtro indispensable para evitar posibles problemas una vez comenzado el curso. El formato de la entrevista se compone de tres partes bien diferenciadas:

Fase A: Conocimiento acerca del currículum del candidato y de su objetivo a la hora de hacer el curso. También se les pregunta cómo han conocido el curso. Un 73% nos conoce por recomendaciones de antiguos alumnos; un 12% nos conoce por otro tipo de instituciones formativas como el Cervantes o los másteres para profesores de español de alguna universidad y un 15% nos conoce a través de las redes sociales. La duración de esta fase es variable en función de los candidatos.

Fase B: Explicación al candidato del programa: objetivos, contenidos, metodología, sistema de evaluación, temporalización, horarios, exigencias de disponibilidad y actitud colaborativa, reconocimientos académicos. Es el momento para que el candidato formule las dudas que tenga al respecto. Las preocupaciones más recurrentes suelen estar relacionadas con el reconocimiento de los cursos, si tendrán problemas por no ser de Filología y las posibilidades de encontrar trabajo. Esta parte suele durar unos 30 minutos.

Fase C: Completar la entrevista escrita. Se le explica al candidato cómo tienen que completar la entrevista y se les da unos 20 minutos para realizarla. Una vez terminada es corregida por el entrevistador y el candidato se va adentrando en la necesidad de desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes para superar un curso de estas características. El porcentaje de no aptos ronda el 7%. Las causas principales son la falta de un dominio adecuado de conocimientos en la materia o la imposibilidad de atender al mínimo de asistencia exigido.

Una vez comunicado el resultado (apto o no apto para hacer el curso FELE) se muestra al candidato las instalaciones donde se desarrollarán las clases de metodología y de prácticas, la zona de recursos comunes, la sala de los formadores, la zona de internet y fotocopidora y, finalmente, si hay un curso en marcha, se les presenta a profesores en formación para que tenga una idea más cercana de cómo es el funcionamiento interno.

Como podemos observar, la entrevista es un requisito importantísimo para poder anticipar problemas con posibles candidatos y asegurarnos de que ellos se comprometen a cumplir las exigencias marcadas. Una vez pasada la entrevista y obtenido el apto por parte del entrevistador, el candidato podrá en el plazo de un año matricularse en cualquiera de nuestros cursos FELE. Pasado este plazo deberá volver a presentarse a una nueva entrevista para comunicarles los posibles cambios en el diseño del curso y conocer los ocurridos en la biografía profesional del candidato. En caso de que fuera imposible hacer la entrevista de forma presencial, se realiza vía Skype o telefónica, habiendo completado previamente la parte escrita.

7.2.2. Formadores.

Si las investigaciones acerca de qué significa ser un profesor de idiomas competente están llegando a un cierto consenso por parte de la comunidad educativa a nivel internacional, tal y como se recoge en la plasmación de la EPG, no ocurre lo mismo en cuanto a la consideración de qué significa ser un buen formador de profesores (Lorenzo, 2012: 344). La propia autora nos da una pista acerca de la metodología que ha de ser capaz de manejar, ya que debe saber predicar con el ejemplo y adiestrar a los futuros profesores a reflexionar como docentes al tiempo que experimentan cómo se sienten los alumnos, es decir, enseñar enseñando.

En el caso que nos ocupa, el de la formación de profesores de español dentro de los centros formadores de International House en España, existen unos protocolos consensuados para poder convertirse en futuro formador de profesores. Los candidatos han de ser formados dentro de los propios departamentos de formación; deben tener una experiencia mínima como profesor de 5 años (unas 6000 horas de clase); han de estar en disposición de un máster universitario o equivalente especializado en la enseñanza del español; deben haber completado el curso de formación de profesores de español de International House en 3 ocasiones y con distinto enfoque: como alumno, como observador de los formadores y como formador bajo la supervisión de un tutor experto; han de disponer de suficientes lecturas especializadas, sobre todo las recomendadas durante el propio curso FELE; conviene que participe en la organización o impartición de talleres y conferencias, tanto presencial como en línea, dentro y fuera de la institución; se tendrán en cuenta las publicaciones especializadas y su candidatura ha de ser presentada

formalmente al resto de los departamentos de formación de IH y a la universidad de Barcelona.

Para nuestra investigación hemos contado con 5 formadores que cumplen todos y cada uno de los requisitos expuestos. La experiencia como docente va desde los 7 hasta los 25 años. Lo más interesante para nuestro estudio es que se han prestado a colaborar directamente animando a sus profesores en formación a hacer la parrilla inicial y final, realizando ellos mismos las parrillas como formador de dichos profesores en formación y recogiendo las autoevaluaciones de los alumnos voluntarios. Para ello, hemos procurado siempre que dichas responsabilidades fueran compatibles con sus horarios de trabajo para que no les supusiera una carga añadida.

Dada la continua interacción con dichos formadores hemos podido consensuar cómo evaluar a través de la parrilla del formador a los diferentes profesores en formación. De este modo, los resultados de las evaluaciones han partido de unos supuestos negociados y comunes. La realización de la parrilla ha sido la única herramienta de recogida de datos impuesta por los objetivos de evaluación. Sin embargo, para minimizar los posibles efectos adversos de intervención en el campo de estudio, se trata de una herramienta que se añade a las ya existentes para fomentar el carácter reflexivo propio del diseño de los portafolios formativos.

7.2.3. Alumnos extranjeros voluntarios.

El perfil de los alumnos extranjeros voluntarios en los diferentes cursos de formación FELE tiene mucho que ver con el perfil general de los alumnos extranjeros que cursan estudios de español en CLIC, tanto en Sevilla como en Cádiz, ya que el 90% de los participantes procede de la propia escuela.

El protocolo que seguimos para seleccionarlos es realizarles una prueba de nivel para asegurarnos que tengan niveles entre A2 y B2 referidos a los niveles del Marco Común Europeo de Referencia. En su gran mayoría, se trata de alumnos que estudian por la mañana en el mismo centro donde se desarrolla la investigación. Para que vean el interés de los cursos gratuitos que les ofrecemos en horario de tardes con profesores en formación, les mencionamos la importancia de seguir practicando español para mejorar

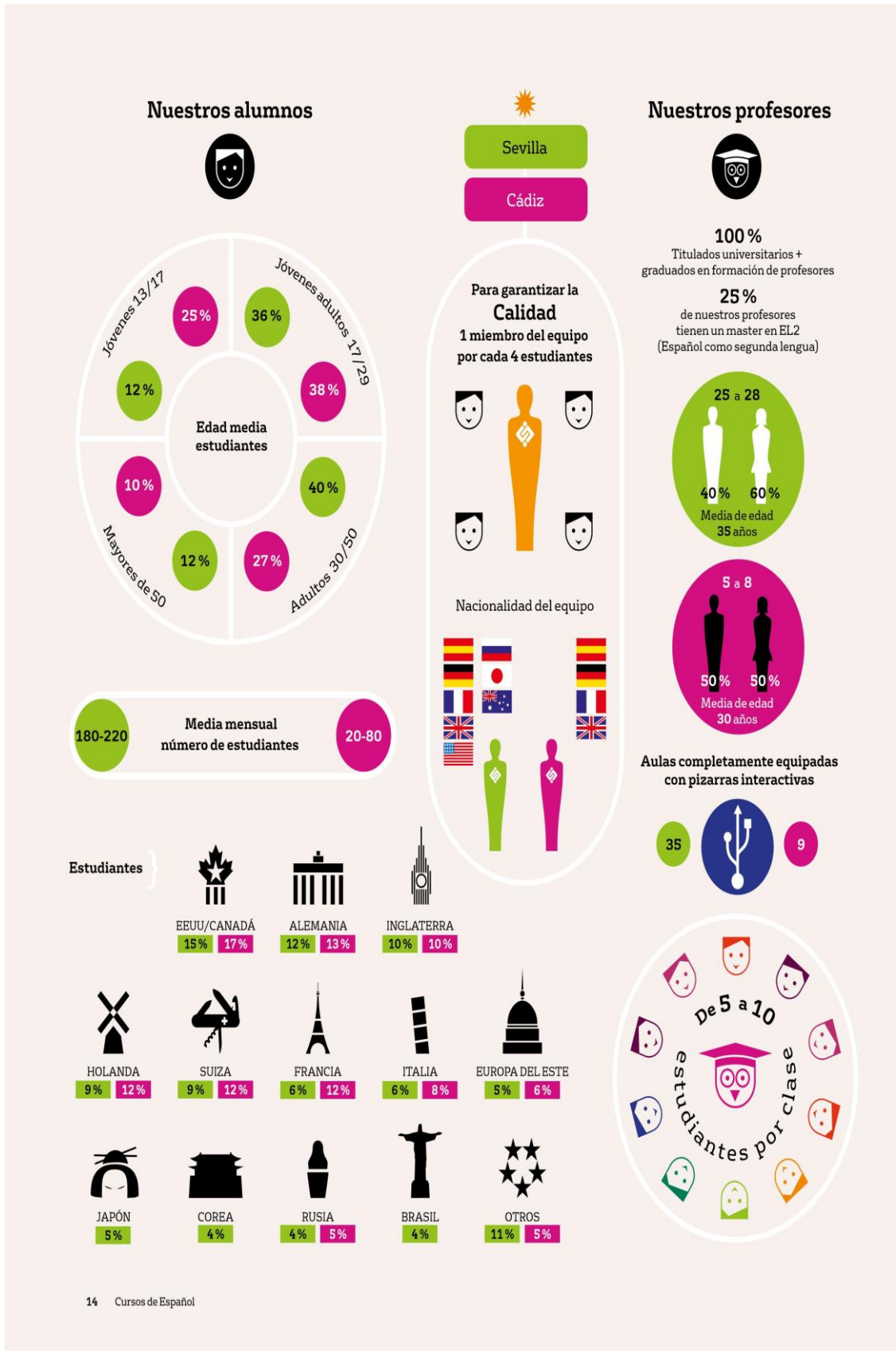
sus competencias orales y profundizar en aquellos aspectos lingüísticos que les resulte especialmente complicados. El perfil medio de estos alumnos oscila entre los 20 y 50 años de edad, universitarios y con estudios acabados, europeos, norteamericanos o asiáticos, con una estancia media de unas tres o cuatro semanas.

Tan solo un 10% de los alumnos participantes en nuestro estudio no proceden directamente del centro donde se desarrolla la investigación. Estos alumnos tienen un perfil muy variado: alumnos Erasmus que estudian en las diferentes facultades universitarias de la ciudad pero que adolecen de una suficiente competencia para afrontar con éxito las tareas propias de cualquier estudiante universitario nativo; extranjeros que desean quedarse a vivir en Sevilla pero que no han estudiado nunca español en una escuela pero que necesitan el conocimiento de la lengua para poder desenvolverse en sociedad y conseguir acceso a un puesto laboral o simplemente extranjeros que están de paso por la ciudad y se sienten atraídos por la publicidad de estos cursos gratuitos.

De los 160 alumnos voluntarios participantes en los diferentes cursos han colaborado en el estudio 154 alumnos extranjeros, es decir, un 96,25% del total de la población. Para conseguir esta alta cifra de participación ha sido fundamental la intervención de los propios profesores en formación. Desde el principio, estrecharon lazos con los alumnos extranjeros voluntarios y les hicieron ver la importancia de contar con sus opiniones para mejorar sus habilidades docentes. Dado que el desarrollo normal de los cursos de formación objetos de estudio conlleva el análisis de los cuestionarios de satisfacción de los alumnos extranjeros, no fue difícil conseguir su aprobación para formar parte de nuestro estudio.

El siguiente gráfico nos ayuda a visualizarlo todavía mejor. El 88% son adultos mayores de 17 años. En el caso de los alumnos menores de 18 años les hacemos una entrevista para asegurar su grado de madurez y su interés por participar voluntariamente en las prácticas. Todos ellos saben que los profesores que impartirán sus clases son inexpertos y en proceso de formación inicial. De este modo, su perspectiva adopta un punto de vista constructivo que resulta fundamental para nuestro propósito.

Figura 12: Distribución población alumnos extranjeros en el contexto de estudio.



A continuación pasamos a describir a los últimos participantes en nuestro estudio que, aunque muy inferior en número nos aportan una valiosa información. Se trata de los profesores en activo, que tras el curso consiguieron trabajo fuera de España.

7.2.4. Profesores actualmente en activo que cursaron la formación.

Si el objetivo último de los cursos de formación de profesores de español FELE es dotar a los participantes de una competencia docente básica para poder impartir clases de español de manera autónoma, la voz de los profesores que han encontrado trabajo una vez realizado el curso es fundamental para conocer en qué medida el curso les ha servido. Sobre todo, teniendo en cuenta que la mayoría de las veces dichos profesores van a trabajar en contextos de aprendizaje y enseñanza muy diferentes a los experimentados durante el curso. La perspectiva del contexto influye poderosamente en la comprensión de la voz de los sujetos participantes en los estudios cualitativos.

No sólo se trata de una imposición metodológica por la necesidad de validar y aumentar la fiabilidad de los resultados obtenidos mediante la necesaria triangulación de los datos y métodos (Blaikie, 1991; Cisterna, 2005; Donolo, 2009; Olsen, 2004; Rodríguez, 2005), sino que parte de un presupuesto ético investigador ineludible: incidir en la pregunta general de investigación que tanto puede ayudarnos a mejorar el curso FELE que actualmente ofrecemos. Es un buen momento para recordar esta pregunta general donde se asienta toda la investigación:

¿Hasta qué punto un curso intensivo de formación inicial para profesores de español LSE desarrolla la competencia docente de los participantes?

Resulta sumamente complejo seguir la pista a los profesores que realizan los cursos FELE para saber qué porcentaje suele encontrar trabajo y en qué plazo medio suelen conseguirlo. La relación de tareas profesionales que pueden llegar a realizar son de lo más variadas: profesor de español (clases particulares, academias, colegios, voluntariado, Instituto Cervantes, auxiliares de conversación...), programador cultural o monitor, acompañante de grupos a estancias educativas en el extranjero, colaborador en editoriales especializadas, empresario montando su propia escuela... Por otro lado, nos interesa

sobre todo conocer la visión del profesor una vez pasado ese primer período de adaptación al nuevo empleo ya que les resulta más fácil reflexionar acerca de cómo el curso ha podido ser de utilidad en su desempeño laboral y, sobre todo, qué echan en falta. Esta visión crítica es la que más nos puede ayudar a mejorar el diseño actual de los cursos.

Hemos contado con 4 profesores informantes que hicieron el curso FELE y que trabajan en contextos muy distintos al entorno en el cual fueron preparados durante el curso: India, Rusia, Francia y China. Nombraremos a cada informante con las iniciales del país en el que trabaja. Extraemos la información de los datos aportados por los propios informantes.

Informante I: India

Inicia su experiencia en la Universidad de Varanasi donde era la única profesora de español y no tenían un currículo, ni materiales, ni un esquema que seguir, por tanto tuvo que desarrollar todo el material y las clases siguiendo el MCER, su formación universitaria y el curso de FELE. En ese aspecto fue totalmente libre a la hora de elegir con qué materiales dar las clases, metodología, actividades,... Para los niveles bajos, era muy difícil utilizar únicamente el español y se apoyaba en el inglés.

Después de esta intensa experiencia, fue al instituto Cervantes de Delhi donde todo estaba más que organizado y dirigido; plan curricular, manuales, tipo de actividades, talleres,...

A continuación, y después de una breve experiencia en Ecuador, aterriza en el *Singapore International School*, en un programa de Bachillerato Internacional dando clases de español. Todo está planificado (muy parecido al Instituto Cervantes), manuales, plan curricular internacional... Cuenta con el apoyo de dos profesoras más de español de diferentes etapas.

Informante R: Rusia

Inicia su experiencia en CEPAIM Sevilla Acoge con inmigrantes, donde disponían de libertad para la elección de materiales existiendo colaboración y coordinación entre el equipo docente. Las clases se desarrollaban en español.

Su siguiente experiencia ya es en Moscú, en una academia asociada a International House. Las clases se basaban en manuales pero los docentes tenían vía libre para utilizar

diversos materiales y actividades complementarias. Las clases se desarrollaban totalmente en español con un equipo docente de 5 profesores.

A continuación, trabajó en el Instituto Cervantes de Moscú donde disponían de manuales pero con libertad propia para alcanzar los objetivos con material propio. Las clases se desarrollaban íntegramente en español y existía un equipo docente muy coordinado y colaborativo.

Su última experiencia es en el Centro Adelante de San Petersburgo, donde las clases son íntegramente en español con un equipo de trabajado entre docentes muy intenso y variado. Se siguen los manuales pero desde la institución se fomenta el uso y creación de materiales propios.

Informante F. Francia.

Comenzó su actividad en una academia privada de lenguas en Sevilla, donde se establecían materiales de seguimiento específicos para cada nivel con aportaciones de actividades de cada docente. Existía la colaboración entre docentes, compartiendo un mismo curso. La lengua utilizada en clase era siempre el español, aunque el inglés como lengua de apoyo era un recurso útil.

Su siguiente experiencia fue en una ONG ACCEM, donde se establecía un material específico para la enseñanza del español para el colectivo concreto de inmigrantes, aunque el docente tenía total libertad para seleccionar materiales complementarios, fichas visuales y todo aquello que considerara oportuno para el buen desarrollo del curso. No existía colaboración entre docentes al carecer la institución de presupuesto para contratar a otros profesores. La lengua utilizada en clase era el español.

Con el tiempo se instala en Francia y comienza a trabajar en la educación nacional pública francesa, tanto en colegios como en institutos. Los materiales son seleccionados por los centros y sus respectivos departamentos para cada nivel y el docente es libre de utilizarlos según su criterio. Existen diferencias de uso según sean colegios o institutos; en el colegio el profesorado se guía más por el manual que en el instituto, mientras que la temática es más amplia y abierta en el instituto frente al colegio. La colaboración entre docente es muy variada dependiendo de la casuística particular de cada organización

educativa, encontrándose con las dos variantes: profesores independientes y profesores que trabajan conjuntamente.

Informante Ch: China

Comienza su trabajo en International House Beijing que, a su vez, colaboraba con otras academias de la zona enviando profesores. Se trataba de escuelas que enseñaban español para poder enviar a los alumnos graduados a España posteriormente, con el nivel mínimo exigido por las autoridades chinas.

Tenía total libertad de acción precisamente por la escasez de materiales especializados existentes. El profesor se apoyaba en su conocimiento previo del chino, aunque poco a poco iba usando solo el español en sus clases. Esto hizo que tuviera que trabajar muchas horas extras en casa para prepararse las clases.

En el momento de la investigación era el único profesor de español en la escuela y solo compartía ideas con otro profesor de International House a través de internet.

En el siguiente apartado detallamos los diferentes instrumentos de recogida de datos. En el caso de la parrilla EPG nos limitaremos a describir el procedimiento adoptado para su aplicación ya que ha sido descrita con exhaustividad en el capítulo V.

7.3. Instrumentos de recogida de información.

En cualquier investigación, sobre todo hoy día con la incorporación de las TIC, se aplican diferentes técnicas, procedimientos y métodos para la recolección de datos en función de los objetivos de investigación, que una vez debidamente analizados e interpretados se convierten en información (Orellana y Sánchez, 2006: 220). En la investigación que nos ocupa, precisamente por la enorme complejidad del hecho objeto de estudio, nuestro interés ha sido el de dar voz a la mayoría de los participantes directamente implicados.

Los cuestionarios son una de las herramientas de recogida de datos más frecuentes en las investigaciones de este tipo pese a las limitaciones que tiene el trabajar con un instrumento cuantitativo para medir un fenómeno que afecta a las ciencias sociales. En este caso disponemos de un cuestionario validado y consensuado para todas las lenguas europeas que será cada vez más usado por las instituciones educativas, por los diseñadores de cursos, formadores y por los propios profesores.

La observación participante es considerada la técnica por excelencia de la investigación etnográfica ya que intenta captar los significados que dan los propios sujetos de estudio a sus comportamientos. En esta investigación tenemos la posibilidad de combinar la función de tutor formador con la de investigador y esto facilitará una observación participante provocando la menor interferencia posible. Como tutor tenemos acceso a observar la marcha de las sesiones de metodología y su repercusión en las clases prácticas impartidas por los profesores participantes en el estudio.

La encuesta semiestructurada será otra de las técnicas empleadas. Nos centraremos en el análisis del discurso de antiguos participantes en los cursos que estén en activo para comprender los mensajes explícitos e implícitos que se vayan construyendo entre todos ellos. Será fundamental para negociar los significados y cotejar los datos ofrecidos a lo largo de toda la investigación. En los siguientes apartados hacemos una descripción de los mismos.

7.3.1. Parrillas de autoevaluación de los profesores en formación.

A partir de la aparición de la EPG disponible en línea y traducida al español, decidimos incorporarla como una nueva evidencia dentro del portafolio formativo de los participantes en los cursos FELE. Para acomodar su uso a la filosofía de la reflexión acerca de los cambios operados sobre sus creencias iniciales y el desarrollo de sus conocimientos, habilidades y actitudes, se decide que se haga dicha parrilla al comienzo del curso y que se repita al final del mismo. El Capítulo V incluía una descripción somera y crítica de esta herramienta al servicio de nuestra investigación. Durante su aplicación y para la posterior interpretación de los datos obtenidos hemos tenido en cuenta posibles ventajas e inconvenientes.

Entre los efectos más beneficiosos que ha supuesto su implementación durante los cursos podemos citar:

- a. una visión más completa de la función docente.
- b. la toma de conciencia de las fases de aprendizaje en las que se encuentran.
- c. la identificación de aspectos de mejora.
- d. la homogeneización de los criterios de autoevaluación.

Pero no todo han sido ventajas. Entre los inconvenientes a su implantación podemos considerar:

- e. el aumento de la carga de trabajo durante el curso.
- f. la posible desmotivación al ver la falta inicial de competencia en la parrilla inicial.
- g. el posible riesgo de pensar que dicha herramienta será usada para la evaluación final de los candidatos.

Para minimizar los posibles efectos adversos, los tutores tranquilizan a los profesores en formación aclarándoles los usos que se les dará a los datos procedentes de la parrilla, su confidencialidad y su invalidación como herramienta de calificación final.

7.3.2. Parrilla autoevaluación de los formadores tutores.

Del mismo modo que los profesores en formación entienden que la EPG puede ser un documento válido para incluir en su portafolio docente, los formadores comparten el interés por hacer uso de la EPG para la evaluación formativa de los profesores en formación a los que tutorizan, que dicho sea de paso es uno de los posibles usos para los que la parrilla fue diseñada. Los tutores realizan un informe personalizado donde se explica aquellos aspectos positivos de su actuación docente durante el curso y aquellos otros mejorables, con consejos de desarrollo profesional.

Es decir, actualmente la EPG del formador se está usando como herramienta de recogida de datos para la presente investigación ya que los formadores entienden su trascendencia para poder adoptar decisiones acerca del diseño futuro del curso. Sin embargo, y así quedará recogido en las implicaciones prácticas finales, se debería considerar la oportunidad de entregársela a los profesores en formación al final del curso, conjuntamente con el informe final, para ofrecer una perspectiva complementaria de su evaluación del aprendizaje.

7.3.3. Cuestionarios de satisfacción de los alumnos extranjeros voluntarios.

Uno de los valores que más se promocionan durante el curso FELE es la necesidad de adaptarse a las necesidades, intereses y estilos de aprendizaje de los estudiantes. El cumplimiento de ello implica conocer la perspectiva de los alumnos, una evaluación auténtica dirigida a la mejora del propio proceso de aprendizaje y enseñanza (Álvarez, 2005; Monereo, 2009). Por ello, los profesores en formación deben incluir en sus planificaciones diarias de clase una actividad final que dé voz a los alumnos acerca de cómo han vivido cada una de las sesiones, sobre todo lo referido a su propia actuación didáctica.

Durante el curso se les ofrecen a los profesores en formación diferentes modelos para que tomen las decisiones oportunas acerca de cómo tomar el pulso a la satisfacción de los alumnos respecto a su actuación docente. Como son conscientes de las limitaciones de tiempo, se les recomiendan que varíen los modelos o métodos empleados en función de las características del grupo y de la planificación diseñada. Pueden hacerlo de manera oral o escrita, inmediatamente al final de la clase o pedirles que lo hagan en casa, individualmente o en grupos.

El cuestionario de satisfacción de la última clase impartida es muy relevante para comprobar en qué medida los alumnos creen que el profesor está preparado para impartir clases de manera autónoma. Estos cuestionarios finales son proporcionados por los tutores formadores que son los encargados de introducir variaciones anualmente en función de la experiencia que les da su aplicación en cada uno de los cursos impartidos.

Ya que los formadores son los encargados de introducir los cambios oportunos en la administración de los cursos y que existía la conveniencia de alinear los distintos instrumentos de recogida de datos para dar mayor consistencia a los informes resultantes en las conclusiones finales, se les propuso un cuestionario final de satisfacción acerca de la actuación de los profesores en formación que tuviera en cuenta las competencias clave del profesor de idiomas que, como ya hemos indicado, sirvieron de base para la confección de la EPG. Aunque dicho cuestionario no ha sido validado formalmente, y así aparecerá recogido en el apartado relativo a las limitaciones de esta investigación, ha sido producto de un diseño consistente y muy meditado. Por ello, nos detendremos en este aspecto para justificar su uso por la información valiosa que nos ofrecen.

Una encuesta puede ser definida como una investigación llevada a cabo sobre una muestra de sujetos, que utiliza instrumentos estandarizados de preguntas y respuestas, con el propósito de establecer mediciones cuantitativas. El método de encuesta goza de numerosas ventajas: el tratamiento de datos muy numerosos, facilidad para estructurar el análisis y de comparación de los resultados, la posibilidad de generalizar los datos extraídos y de aportar información relevante y un relativo ahorro de coste y tiempo invertido. Sin embargo también hay que señalar ciertas desventajas como la dificultad de aplicarlo a población con dificultades en la comunicación, el hecho de que la información se reduzca a la proporcionada en la propia encuesta, los peligros de los sesgos a la hora de realizarla o interpretarla y la dificultad de medir cuestiones en profundidad.

Nos interesa indagar acerca de las técnicas que favorezcan la validez del cuestionario a entregar a los alumnos extranjeros y el modo de aplicación. Aunque el objetivo de nuestra investigación no resida en la generalización de los resultados a otros posibles contextos educativos, sí debemos intentar que el rigor y la coherencia guíen nuestra actuación en todo momento. De este modo, intentamos asegurar la validez de los resultados y facilitar la correcta interpretación de los datos obtenidos.

Si bien es cierto que en la técnica de las encuestas la observación de los hechos no es directa sino que se deducen de las manifestaciones verbales por parte de los encuestados, en nuestro caso sí que tenemos acceso al campo donde dichos hechos tienen lugar. De este modo, los datos aportados poseen una mayor extensión significativa. La realización de una encuesta que pretenda generalizar los datos ofrecidos debe seguir un

minucioso proceso de elaboración, aplicación e interpretación de los resultados. Pero un cuestionario es mucho más que una simple lista de preguntas (Piñera *et al*, 1998: 175).

Como ya advertíamos al principio, deben tenerse en cuenta una serie de recomendaciones en su diseño y aplicación que aseguren su validez y su uso dentro de una investigación. Es decir, la validez de un cuestionario se establece en función de la coherencia entre el concepto o el constructo a analizar (lo teórico) y los indicadores que usamos para definirlo o aprehenderlo (lo empírico).

Centrándonos en el primer método relacionado con el contenido, ya que los otros dos métodos implican mediciones estadísticas que modificarían en gran parte el campo original de estudio, podemos confirmar que las preguntas formuladas son suficientemente representativas de lo que queremos medir. Esta confirmación es producto de que dichas preguntas, de respuesta graduada, han sido directamente extraídas de los descriptores de las competencias docentes clave especificados en la parrilla EPG.

A continuación establecemos la relación entre las preguntas del cuestionario que se les pasó a los alumnos extranjeros voluntarios que participaron en las prácticas y los descriptores de la parrilla. En su redacción se tuvo muy en cuenta la necesidad de resumir y usar palabras claves, reutilizando en lo posible el vocabulario aportado por los descriptores de la parrilla EPG.

Otro de los factores que se tuvieron en cuenta en la realización del cuestionario es que los datos aportados pudieran ser utilizados más allá de la presente investigación para la mejora de los cursos. La idea que subyace es la de no interferir en las decisiones adoptadas por los responsables últimos de la impartición de los cursos FELE y, al mismo tiempo, proporcionarles nuevas herramientas para analizar el resultado del aprendizaje obtenido por todos los participantes en los mismos: profesores en formación y alumnos extranjeros voluntarios.

Es decir, se cumple así una de las condiciones de la validez a través del método del contenido. La siguiente tabla recoge la correlación entre los descriptores contemplados en la parrilla EPG y las preguntas del cuestionario dirigido a los alumnos extranjeros voluntarios participantes en las prácticas de los cursos FELE.

Tabla 4: Correlación entre los descriptores de la parrilla y las preguntas del cuestionario de los alumnos extranjeros.

COMPETENCIA CLAVE	DESCRIPTOR EPG	CUESTIONARIO FELE
METODOLOGÍA: CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES	“Puede tener en cuenta las necesidades de determinados grupos a la hora de elegir qué métodos y técnicas utilizar”	Pregunta 1: ¿Se adapta a tus necesidades?
	“Puede utilizar de una manera adecuada un repertorio de técnicas y habilidades de enseñanza”	Pregunta 2: ¿Utiliza técnicas y recursos variados?
EVALUACIÓN	“Puede dar una retroalimentación clara sobre los puntos fuertes y sobre aquellos que deben mejorar para establecer prioridades en el trabajo individual”	Pregunta 3: ¿Te hace reflexionar sobre tus puntos fuertes y débiles?
	“Puede utilizar un sistema de corrección acordado para identificar diferentes tipos de errores en el trabajo escrito de los aprendientes para mejorar su conciencia lingüística”	Pregunta 4: ¿Sabe corregir tus errores?
PLANIFICACIÓN DE CLASES Y DE CURSOS	“Puede planificar las fases y la temporalización de las sesiones en función de diferentes objetivos”	Pregunta 5: ¿Te parece que planifica adecuadamente la clase?
	“Puede diseñar tareas que respondan a las necesidades de cada aprendiente y que cumplan con los objetivos del curso”	Pregunta 6: ¿Crees que sabe conseguir los objetivos propuestos?
GESTIÓN DEL AULA E INTERACCIÓN	“Puede organizar y gestionar el trabajo en parejas y en grupos de una manera eficiente y finalizar agrupando de nuevo la clase”	Pregunta 7: ¿Utiliza dinámicas variadas: individual, parejas, grupo...?
	“Puede hacer un seguimiento eficaz de la actuación de los aprendientes”	Pregunta 8: ¿Evalúa el progreso de los alumnos?

En cuanto a la segunda condición expresada de asegurar *el completo dominio del contenido de las preguntas, por parte de los usuarios encuestados*, una de las funciones de los profesores en formación es confirmar que los alumnos entienden en español todos los documentos que se les entregan: textos modelos de presentación de lengua, instrucciones de las actividades, vocabulario, reglas explícitas gramaticales... De este modo queda asegurada la comprensión y el dominio de las preguntas que se les formula en los cuestionarios finales.

En cuanto a los requisitos que afectan a la fiabilidad del cuestionario, al menos dos ellos sí se cumplen en la práctica: que contenga múltiples preguntas que incluyan todas las categorías que deseamos evaluar y que haya una muestra representativa de los usuarios sobre la que se calcula. Ya hemos visto que hay dos preguntas por cada competencia docente clave que deseamos analizar y que el total de los 200 cuestionarios finales obtenidos se refieren a la totalidad de la muestra de profesores en formación participantes en el estudio.

Para interpretar adecuadamente los datos generados por los cuestionarios hay que tener en cuenta las siguientes limitaciones:

- La falta de competencia lingüística en español de muchos de los alumnos encuestados. Los niveles de competencia oscilaban entre el A2, B1 y B2 del MCER. Sin embargo, no era extraño encontrar a alumnos por debajo del nivel A2 a los que se aceptaba en las prácticas cuando se precisaba completar las clases con un número mínimo de 5 alumnos.

- El posible sesgo de benevolencia por tratarse de clases gratuitas y de profesores en formación. Pese a que los alumnos suelen estar concienciados de la importancia de evaluar su grado de satisfacción con sinceridad para ayudar a los profesores en formación, la relación afectiva que se establece entre profesores y alumnos puede llegar a afectar a la valoración reflejada en los cuestionarios

- La escasez de tiempo para completar el cuestionario. En algunos casos, debido a problemas en la gestión del tiempo por parte de los profesores en formación, no se disponía del tiempo suficiente para procesar con tranquilidad las preguntas y pensar detenidamente las respuestas.

- La falta de alumnos voluntarios en determinadas fechas de celebración de cursos FELE. En momentos puntuales, podíamos tener clases con menos de 5 alumnos extranjeros voluntarios, lo cual dificulta la tarea de evaluar debidamente la competencia docente del profesor a la hora de gestionar los grupos de trabajo.

- La comparación de los profesores en formación con los profesores expertos con los que tienen clases por las mañanas. Esto puede llegar a producir una perspectiva más crítica en cuestiones que preocupan mucho a los alumnos: saber responder adecuadamente a sus preguntas, saber corregir, mostrar seguridad y presencia en el aula o adaptarse a sus necesidades específicas.

Dado que dichos alumnos son conscientes de la necesidad de ofrecer retroalimentación a los profesores en formación para poder desarrollarse profesionalmente, aceptan con total normalidad la tarea de evaluarlos al final de la clase. De nuevo, la muestra seleccionada de la población total es muy representativa. Aunque los alumnos evalúan diariamente todas las clases que se imparten, nos interesa la evaluación final para ver en qué medida los profesores en formación demuestran competencia suficiente. La muestra total consta de 600 cuestionarios finales (6 por cada profesor) que cumplen los siguientes requisitos: aprobación por parte de los alumnos, haber respondido a todas las preguntas, claridad en las respuestas y especificación del profesor en formación evaluado.

De esta muestra inicial hemos extraído 200 cuestionarios (2 por cada profesor) por el método de muestreo aleatorio simple. Para ello, los 6 cuestionarios de cada profesor se han numerado del 1 al 6. Se han introducido 6 tarjetas numeradas en una bolsa y se han sacado dos aleatoriamente (los números resultantes fueron el 2 y el 5). Eso significaba que de cada profesor seleccionábamos el segundo y el quinto cuestionario.

Aunque, como ya hemos mencionado, nuestro estudio no pretende generalizar las conclusiones, sí nos pareció conveniente aplicar medidas cuantitativas para garantizar el nivel de confianza necesario. La propuesta metodológica mixta de aunar los beneficios de lo cualitativo y lo cuantitativo en función de los objetivos últimos de investigación nos permite afianzar las intuiciones, interpretaciones, el refinamiento de las preguntas de investigación y la generación de teorías.

Exponemos a continuación las medidas aplicadas para obtener un grado adecuado de confianza en los resultados cuantitativos analizados sobre la muestra de 200 cuestionarios de una población total de 600 cuestionarios: error del 5,66% para un nivel de confianza del 95,5%, donde $p=q=0,5$.

Por tanto, para una muestra de 200 cuestionarios, un nivel de confianza del 95,5% y $p=q = 50\%$, asumimos un error del 5,66%. Aplicado a la población de nuestro estudio de 100 profesores el error es de $\pm 5,66\%$, esto nos indica que sobre un resultado del 50%, por ejemplo, obtenido en la muestra el valor del universo podría oscilar entre 47,17 y 52,83 (en 95,5 de cada 100 veces ya que los errores se han calculado para el intervalo de confianza del 95,5%).

Se han de tener también en cuenta las “no respuestas” para evitar un posible sesgo en el análisis posterior (Álvarez *et al.* 2013). Esta opción no debería superar el 10% de las respuestas porque de lo contrario los resultados no serían muy fiables. Como tendremos ocasión de comprobar en nuestros análisis se cumple perfectamente este límite en los datos analizados. Esto es debido a que los profesores en formación se aseguran durante la realización del cuestionario en la clase por parte de los alumnos extranjeros, de que contestan adecuadamente a las preguntas.

7.3.4. Encuesta a los profesores en activo que cursaron la formación.

Cada uno de los 4 encuestados adopta una perspectiva particular basada en el contexto de aprendizaje y enseñanza en el que le ha tocado desarrollar su labor docente. Por ello, resulta de gran utilidad hacer un análisis de contenido de sus respuestas a preguntas narrativas acerca de cómo ven en la distancia y en el tiempo la utilidad del curso de formación FELE que hicieron, intentando comprender el sentido, el significado de sus palabras y la integración en los contextos educativos en los que intervienen (Teixidó, 2000:135-6). Esta técnica tiene cierta relación con los relatos autobiográficos que constituyen una técnica cualitativa vista en retrospectiva, que trata de reconocerse al individuo en su contexto actual, a través de una revisión de sus orígenes (Raúl, 2011).

Partiendo de la base de que los profesores encuestados sitúan el inicio de su carrera profesional en el curso FELE, podemos usar preguntas narrativas abiertas para indagar en

su autobiografía profesional, en una vertiente triple: una perspectiva epistemológica, teórica, de construcción del conocimiento; una vertiente axiológica, entre las preguntas formuladas por el investigador y las respuestas ofrecidas por el informante y, en último lugar, una orientación metodológica que nos informe acerca de la pregunta general de la investigación.

Aunque como mencionaremos en el capítulo de limitaciones del estudio son muy pocas las encuestas realizadas debido a la dificultad de hacer un seguimiento a los profesores una vez completado el curso FELE, estas 4 encuestas que presentamos nos parecen especialmente relevantes por reunir las características siguientes: haber desarrollado su labor docente en contextos muy diversos, enseñar en países con lenguas y culturas no afines al español y no haber tenido otra formación que la del curso FELE y la propia del ejercicio de su profesión.

Así pues, la elección de los informantes no fue nada aleatoria. El contexto donde los profesores en formación realizan el curso FELE suele diferir en la mayoría de los casos, de los contextos en los que empiezan a ejercer su función docente. Es muy frecuente que dichos profesores tengan que trabajar en países de habla no hispana, con grupos de alumnos que hablan la misma lengua materna y en un entorno social y laboral muy distinto al español. Nuestra idea es comprobar si el curso FELE desarrolla suficiente competencia para actuar eficazmente en esta variedad contextual tan dispar.

El método utilizado para el análisis de los datos aportados por los 4 informantes es el análisis de contenido. Se trata, como detallamos a continuación, de una técnica indirecta que persigue el análisis del sentido de los documentos aportados por los informantes, a través de la categorización y codificación de los mensajes expresados. En nuestro caso hemos combinado un análisis cualitativo y cuantitativo para contribuir a la validez y pertinencia de los datos generados en las respuestas escritas. Para ello, se tuvieron muy en cuenta ciertos requisitos previos que detallo a continuación (Kvale, 2011).

Asimetría de poder

En teoría, no existe asimetría de poder porque entre el investigador y los informantes no mantienen vinculación laboral ni posible repercusión positiva o negativa sobre su entorno

profesional. Sin embargo, en la práctica, siempre puede haber una cierta asimetría derivada de la antigua relación formador / profesor en práctica o bien de la competencia del que pregunta ya que el investigador decide qué preguntar o confirmar y el informante solo puede responder.

Sintonía en el código

Quizás es lo que más puede asegurar que la interpretación sea significativa y fiable. Tanto los informantes como el investigador usan un código común producto de haber realizado el curso de formación FELE. Todas las menciones y constructos mencionados son plenamente compartidos y están usados de manera inequívoca. Se trata de una fusión de horizontes entre lo que el intérprete espera y el significado de los textos aportados (Martínez, 2006).

Hemos preferido hacer el análisis de contenido clásico de forma manual debido a que se podían manipular los datos de los 4 informantes al mismo tiempo a través de la diferenciación por colores. Los resultados son igual de fiables que con un procesamiento automático (Patton, 2002). Los pasos seguidos siguen la línea y orientaciones marcadas por la mayoría de las recomendaciones de las investigaciones cualitativas (Álvarez-Gayou, 2005; Miles y Huberman, 1994; Rubin y Rubin, 1995): obtener información; capturar, transcribir y ordenar la información; codificar la información e integrarla entre sí y con los supuestos teóricos de la investigación.

La codificación es el proceso más delicado en el análisis de los datos cualitativos. Es la esencia del análisis de textos completos (Ryan y Bernard, 2003). Consiste en encontrar el valor significativo de lo expresado y generado con los informantes, para poder reconocer patrones de significados y transformarlos en categorías y temas. Se trata de reconstruir los significados esenciales, el análisis minucioso de las diferentes partes pero sin perder de vista las relaciones que se establecen entre ellas. Aunque hemos partido de unas categorías orientativas generales previas, también hemos estado atentos a si existían nuevas categorías emergentes. Curiosamente, todos los fragmentos de textos identificados y codificados de los distintos profesores se ajustaban perfectamente a las categorías generales de partida.

En cuanto a la técnica empleada, aunque existen muchas variantes de análisis cualitativo en función de los objetivos específicos de cada estudio, hemos preferido seguir

las recomendaciones de Fernández (2006). Para entender mejor el análisis de los datos aportados, y a modo de diario de bitácora, enumeramos con detalle los pasos seguidos en este proceso de codificación de los relatos aportados por los profesores en activo. Esto aporta mayor garantía de fiabilidad de los resultados (Palomero *et al*, 2005).

Lectura y relectura cuidadosa de los textos.

Al compás de las diferentes lecturas hemos ido señalando con marcadores de diferentes colores, aquellos fragmentos de textos (palabras, sintagmas o frases) que trataban temas recurrentes y significativos. Dejamos de hacer lecturas cuando no aparecían más temas distintos de los ya mencionados. Esta forma de codificar con colores los textos nos permite obtener una visión muy rápida acerca de los temas que más preocupaban a los informantes.

Por otro lado, hemos ido colocando con notas al margen, ideas sobre qué podíamos hacer con esa información y con qué podríamos relacionarlo para triangular los datos. En esta primera fase nos dejamos llevar por las voces de los informantes sin condicionar su interpretación por categorías previamente fijadas para permitir el surgimiento de otras posibles categorías emergentes.

Listado de temas o etiquetas

Una vez recogida toda la información que consideramos pertinente, clasificamos los segmentos de textos atendiendo a los temas que trataban. Ahora sí que nos sirvió de gran ayuda relacionar estos temas con las distintas variables que aparecían recogidas en las parrillas EPG de los profesores en formación y de sus tutores. También aparecieron otros temas nuevos que se incluyeron para ser analizados. En esta fase ya empezamos a localizar citas textuales que sirvieron para ilustrar los diferentes códigos y categorías.

Codificación formal

Tras las dos fases previas anteriores de esbozo, llegó el momento de hacer lecturas muy detenidas para intentar indexar cada fragmento en una posible categoría y codificarla. En esta fase se optó por seguir unas ciertas pautas ordenadoras adoptando así un esquema de códigos generales, sin un contenido específico y predefinido con anterioridad. Esta decisión metodológica, a camino entre partir de una codificación previamente definida o una conducción inductiva obtenida directamente de los datos, está

muy en consonancia con nuestra metodología general de investigación. Se decidió basar la codificación en el esquema general de códigos de Bogdan y Biklen (1992):

Tabla 5: Listado general de códigos para el análisis del contenido de las encuestas.

Código general	Descripción
Ambiente/contexto (CONT)	Información general que rodea a la situación investigada.
Percepción de la situación (SITU)	Cómo entiende el informante su situación particular.
Perspectivas compartidas (PERS)	Qué piensan la mayoría de los informantes.
Proceso (PROC)	Cambios a través del tiempo y la experiencia.
Actividades (ACTI)	Conductas que ocurren con normalidad.
Eventos (EVEN)	Conductas que son más puntuales.
Estrategias (ESTR)	Maneras de conseguir objetivos.
Relaciones y estructura social (SOCI)	Red de relaciones que se establecen entre los integrantes de un mismo contexto.

Como es obligado en toda codificación, nunca perdíamos de vista los objetivos precisos de nuestro estudio. De este modo, sabíamos que las categorías tendrían que relacionarse posteriormente con dichos objetivos y mientras codificábamos tuvimos siempre en mente las preguntas de investigación. Para facilitar la lectura de los códigos se optó por usar codificadores a color que aludieran rápidamente al código pertinente. Por ello, vemos las abreviaturas entre paréntesis en el listado anterior. No solo ayuda al investigador sino a los posibles lectores del presente trabajo (Miles y Huberman, 1994). Al principio era necesario incluir el código al realizar las lecturas. Con la práctica solo se necesitaban los colores como podemos ver en los relatos codificados en los anexos.

El criterio para reducir y segmentar la información obtenida ha sido el temático con extensión variable, desde una sola palabra a todo un párrafo que el propio informante organizaba para tratar de una categoría en concreto. Ya que no intentamos tratar estadísticamente los datos obtenidos por la especificidad de los diferentes contextos de donde parten, su carácter cualitativo y por la reducida extensión de los documentos aportados, no será necesario cumplir con los requisitos básicos de los sistemas de

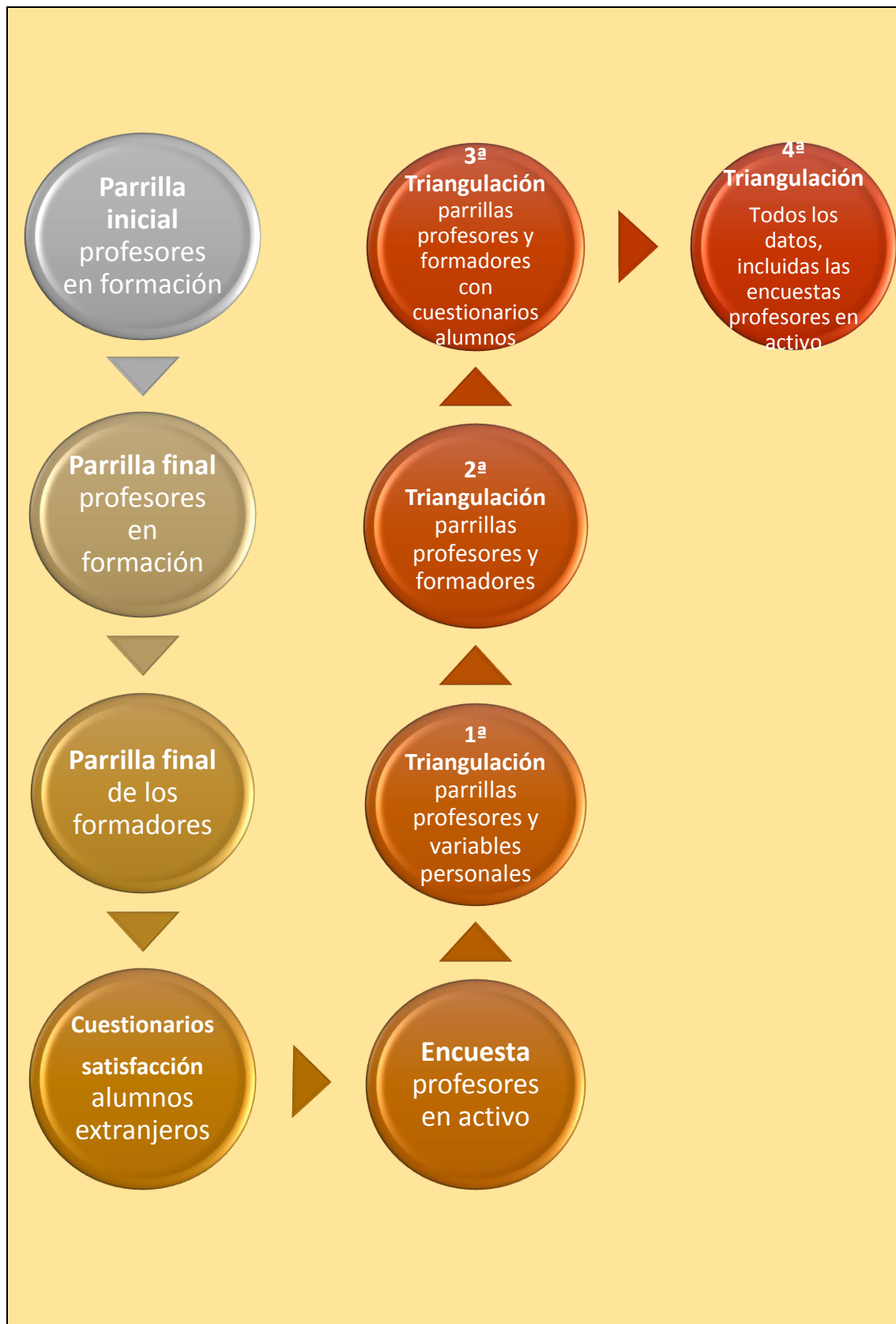
categorías recomendados en los tratamientos cuantitativos: exhaustividad, exclusión mutua y un único principio clasificatorio (Kerlinger, 1985). De este modo, podríamos encontrar unidades no ubicables en ninguna de las categorías, porque la información aportada no fuera relevante para el estudio. También es posible que una unidad pueda formar parte de más de una categoría, por las estrechas relaciones mantenidas entre ellas.

Lo que sí hemos tenido muy presente es el carácter de pertinencia de las categorías emergentes en función de nuestros objetivos de investigación. Es decir, en el análisis de los datos de nuestros 4 informantes, tendremos que llegar a relacionarlos finalmente con el resto de los análisis de los datos de las parrillas y los alumnos extranjeros, así como con las preguntas de investigación.

Construimos un listado de códigos inicial de 8 categorías y 35 subcategorías dispuestas en un formato que nos permitiera observar sus correspondientes etiquetados o códigos y la citación de los fragmentos asignados. De esta forma pudimos establecer la recurrencia de los patrones significativos. El código identifica con letras mayúsculas la categoría a la que pertenece y con minúsculas las subcategoría separadas por una barra y asigna un número a citación y una letra final para diferenciar a cada uno de los informantes. Así, por ejemplo, el código (CONT/país 1I) implicaría, interpretándolo de izquierda a derecha, la primera mención de la informante que trabaja en India sobre la subcategoría de **país** perteneciente a la categoría general de **Contexto**. Debajo de cada código aparecen 4 números introducidos por un asterisco y separados por barras que indican el número de menciones que cada informante hace sobre dicha subcategoría. Así la serie *1 / 1 / 5 / 1 indica 1 mención de la informante de la India / 1 mención del informante de Rusia / 5 menciones del informante de Francia / 1 mención del informante de China.

Antes de pasar en el capítulo siguiente al análisis de los datos y la presentación de los resultados, conviene visualizar en un gráfico el procedimiento metodológico empleado para facilitar la lectura de los mismos.

Figura 13: Gráfico sobre el proceso metodológico adoptado en la investigación.



CAPÍTULO VII: ANÁLISIS DE LOS DATOS Y PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS.

En nuestro análisis de los datos obtenidos y generados debemos tener muy presentes: la relación entre lo que observamos: acciones, comportamientos, discursos, rituales, protocolos... y el contexto particular en el que tiene lugar: localización espacio temporal, procedencia e historia de los participantes y cultura organizativa de la institución; las relaciones y posibles implicaciones entre el observador, el mundo observado y la situación concreta en que se produce dicho proceso; la perspectiva que se utilice a la hora de analizar los datos: la del observador y la de los observados; la convicción de que las categorías o constructos analizados han sido contruidos socialmente y son símbolos del contexto de investigación, es decir, forman parte intrínseca de él y, por último, todos los procesos de interacción que se producen o bien forman parte del contexto de estudio o bien han sido movilizados en favor de los objetivos propios de la investigación. Aunque seguimos una secuencia lineal en el análisis de los datos que facilite la comprensión de los mismos de una manera sistemática, será en la presentación de los resultados donde adoptaremos una perspectiva integrada y holística más en consonancia con el fenómeno estudiado a través de la triangulación de los mismos. La complementación de los datos cualitativos y cuantitativos ofrecerá una perspectiva más ajustada a los objetivos y el diseño general de investigación (Gallart, 1993: 88).

Empezaremos por el análisis de las parrillas EPG de los profesores en formación participantes al principio y al finalizar el curso conjuntamente con la parrilla de los formadores. Esta perspectiva múltiple nos ofrecerá datos relevantes acerca de la valoración de los participantes en el estudio durante un curso de 4 semanas de duración y, al mismo tiempo, nos ofrecerá una visión compartida de los diferentes cursos impartidos a lo largo de un año. Seguiremos con la valoración que hacen los propios alumnos extranjeros que se prestan voluntariamente a recibir clases de estos profesores en formación. Para alinear los resultados con los extraídos por la parrilla EPG, les preguntaremos por su percepción acerca de los aspectos que se relacionan con la competencia metodológica de dichos profesores en formación. Se corresponderían con los *ítems* de las competencias docentes clave: metodología, planificación de clases y de cursos, evaluación y gestión del aula e interacción.

Realizaremos un análisis comparado de cada una de las subcategorías pertenecientes a las cuatro categorías claves. Análisis cruzado de las categorías respecto a las variables de clasificación de los informantes que aporten unas diferencias estadísticamente significativas (pruebas Z – Comparación de proporciones de columnas para un $\alpha=0,5$, nivel de significación, y ajustes de valores P para comparaciones múltiples mediante el método de Bonferroni)³⁴. Este método es muy general y se usa para cualquier modelo de investigación en el que se desea obtener intervalos de confianza simultáneos (García, 2006). Por último, y dado que el objetivo de estos cursos de formación es capacitar a los participantes para desarrollar con ciertas garantías de éxito su labor docente en los más variados contextos educativos, analizaremos el contenido de los datos generados a partir de sus respuestas a un cuestionario abierto que les pasamos a 4 profesores que están en activo en contextos muy dispares y que realizaron el curso de formación FELE.

8.1. Parrillas de los profesores en formación y de sus formadores.

En los siguientes gráficos se recoge la información de la valoración media de los 100 profesores en formación participantes en el estudio respecto a las diferentes categorías y subcategorías presentadas de manera modular en las parrillas EPG que realizaron (100 parrillas iniciales y 100 parrillas finales), así como las parrillas que hicieron los 4 formadores al final del curso (100 parrillas). Los datos están recogidos en gráficos de líneas y puntos superpuestos ya que es una buena forma de representar los cambios producidos desde la parrilla inicial de los profesores en formación y la parrilla final, así como las tendencias y porcentajes de los valores entre las distintas categorías contempladas. Dentro del eje cartesiano que se forma, hemos decidido poner en el eje horizontal las distintas fases de desarrollo de la parrilla EPG de forma numérica (1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 3.1, 3.2). Por razones de espacio y para facilitar la lectura y comprensión de los diferentes valores, adjuntamos más abajo los distintos descriptores correspondientes a las fases de desarrollo de cada categoría analizada. Esto permite revisar simultáneamente los gráficos con la interpretación de los valores representados.

34. A través de esta prueba se determina si existe una diferencia estadísticamente significativa entre los porcentajes obtenidos por cada una de las categorías de la variable ubicada en las columnas de acuerdo al cruce con cada una de las categorías de la variable ubicada en las filas; es decir, compara todos los porcentajes obtenidos para las categorías de la variable de columna con la primera, segunda, etc. categoría de la variable de fila.

Por otro lado, en el eje vertical, hemos colocado el porcentaje de profesores que coinciden en las distintas valoraciones de cada una de las categorías. Nos ha parecido más lógico que la altura de la gráfica indique las diferencias porcentuales mientras que el eje horizontal represente las distintas fases de competencia docente. Generalmente existe la tendencia de relacionar la altura con los niveles numéricos y la línea horizontal con las distintas variables o categorías a las que esos porcentajes hacen referencia.

La idea de superponer mediante diferentes colores en un mismo gráfico las distintas valoraciones medias: azul para las parrillas iniciales, rojas para las parrillas finales y verde o gris para las parrillas de los formadores, nos da una primera aproximación al grado de convergencia y divergencia de las diferentes perspectivas. Respetamos el mismo orden en que las categorías y subcategorías están representadas en la EPG.

La lectura de estas gráficas de líneas superpuestas nos da de manera inmediata una primera aproximación intuitiva a la interpretación de las mismas. Por otro lado, las curvas representadas vienen apoyadas por índices numéricos para marcar los porcentajes exactos que alcanzaban las variables en las diferentes fases de desarrollo.

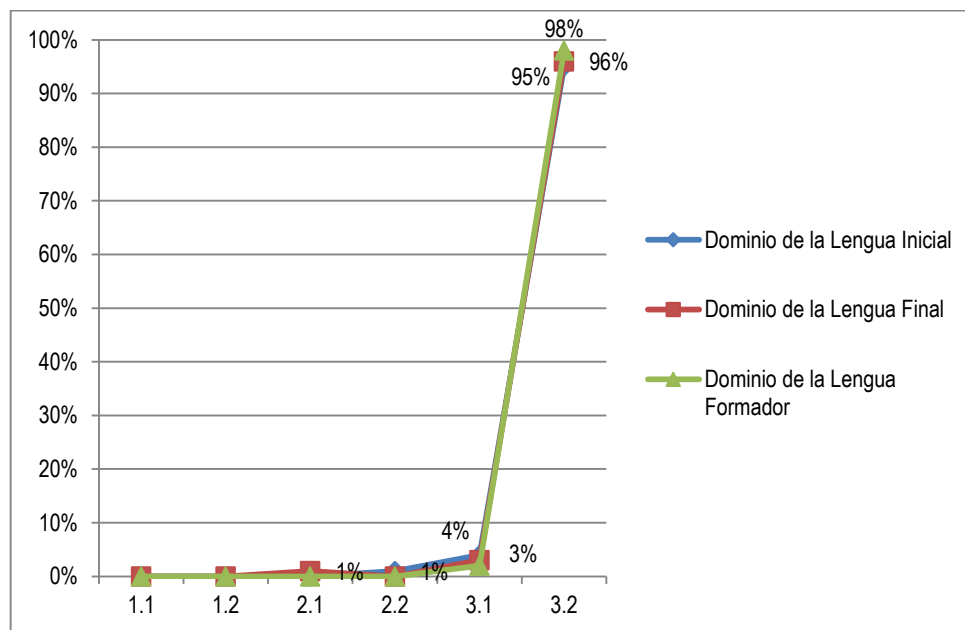
Solo en aquellos casos escasos en que la valoración de las diferentes subcategorías nos planteaba duda sobre si podría tratarse de algún error a la hora de haberlo completado pedíamos a los informantes confirmación de la valoración, sin exigir argumentación alguna para no dar sensación de interferir en las decisiones de los propios informantes. Eso quedará reflejado a lo largo del análisis. De esta manera, incluimos a los propios informantes en la correcta interpretación de los datos ofrecidos. Esto acentúa la validez y la consistencia de los resultados aportados en el estudio por parte de los alumnos extranjeros, los profesores en formación, los profesores en activo y los formadores. Esta retroalimentación continua nos permite insistir en la técnica del extrañamiento de lo familiar para evitar, en lo posible, que afloren nuestros prejuicios sobre la realidad observada.

Comenzamos a continuación con los gráficos correspondientes a la categoría de formación, titulación y experiencia, en concreto la subcategoría de dominio de la lengua por parte de los profesores en formación.

8.1.1. Categoría: Formación, Titulación y Experiencia

Subcategoría: Dominio de la lengua

Figura 14: Dominio de la lengua



1.1	Está realizando estudios superiores en la lengua meta. Tiene un nivel de dominio B1 en la lengua meta.
1.2	Está realizando estudios superiores en la lengua meta. Tiene un nivel de dominio B2 en la lengua meta.
2.1	Tiene un diploma oficial de nivel B2 de la lengua meta y una competencia oral de nivel C1
2.2	Tiene un diploma oficial de nivel C1 de la lengua meta o tiene una titulación universitaria e estudios de la lengua meta y tiene un nivel de dominio C1 demostrable.
3.1	Tiene un diploma oficial de nivel C2 de la lengua meta o tiene una titulación universitaria e estudios de la lengua meta y tiene un nivel de dominio C2 demostrable.
3.2	Tiene una titulación universitaria en estudios de la lengua meta o tiene un diploma oficial d nivel C2, además de tener un dominio natural de la lengua meta o tiene una competencia de nivel nativo de la lengua meta.

Como se puede apreciar en el gráfico, la mayoría de los profesores en formación, al ser nativos, se encuentran en el indicador máximo, 3.2, y, evidentemente, no existen diferencias significativas entre el inicio y final del curso y la opinión de los formadores. Es decir, el curso no les aporta, aparentemente, en este indicador una mejora de su competencia inicial a la finalización del mismo. Sí conviene señalar algunos casos que se salen de esta norma. La informante 50, estudiante de Filología hispánica no nativa, experimentó en su opinión una mejora al hacer el curso, desde un 2.2 a un 3.1. Por nuestra

experiencia del contexto, interpretamos que la alumna se valoró de manera más crítica al inicio del curso, sabiendo que estaría rodeada de futuros profesores nativos. Este reparo es muy frecuente entre los participantes no nativos del curso y así lo demuestran explícitamente al pasar la entrevista previa. Además, esta visión se ve apoyada por la opinión del formador que coincide en la valoración final de la alumna, así como por el hecho de que éste no es un curso orientado a mejorar la competencia comunicativa y que es materialmente imposible pasar de un nivel C.1 a C.2 en tan solo un mes.

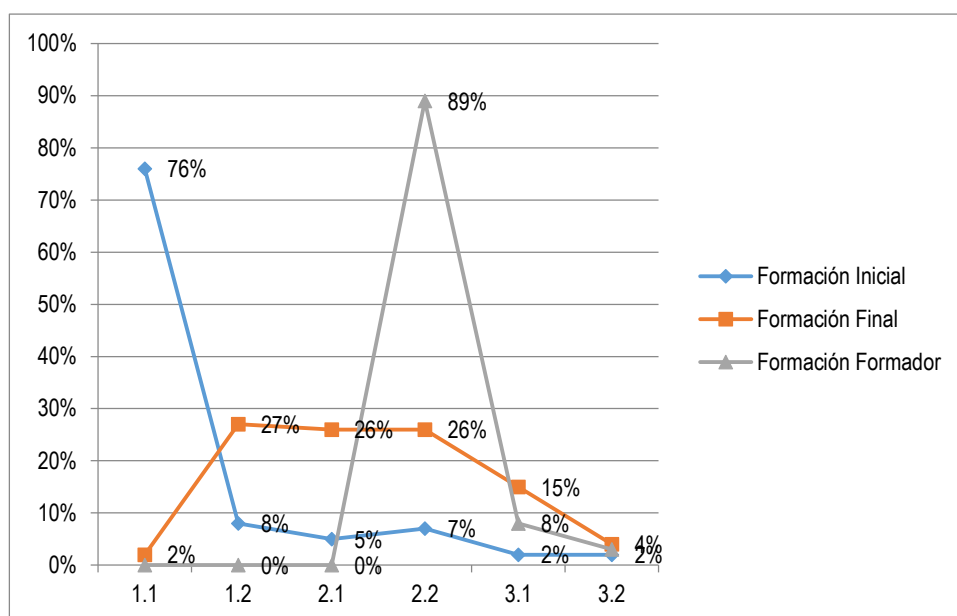
Otros casos dignos de mención son los de los informantes 49, 60 y 72 que se situaron al principio del curso en la etapa 3.1 a pesar de ser nativos. Más curiosos son los casos de los informantes nativos 7 y 9 que se sitúan más bajos al finalizar el curso. Tras pedirles a todos que confirmaran dichos datos coincidieron al comentar que se habían dado cuenta al hacer el curso de que *“ser nativo no significa dominar una lengua para poder enseñarla”*. Es decir, los informantes no respetan en estos casos los descriptores propuestos por la parrilla y predomina su carácter crítico respecto a lo que debería implicar “dominar una lengua”. Este aspecto es de vital importancia para comprender la verdadera esencia de la parrilla EPG. No se trata de una evaluación acreditativa de competencias docentes sino una herramienta al servicio de la formación inicial y continua del profesorado que se posiciona frente a ella con un espíritu reflexivo y crítico, como veremos en el análisis de las siguientes categorías y subcategorías.

La superposición de las 3 líneas que componen este gráfico supone una clara excepción dentro de lo que, como veremos a continuación, será el análisis del resto de las categorías y subcategorías contempladas en la parrilla de evaluación de las competencias docentes clave. La pregunta que nos queda por hacer al respecto es qué ocurriría si la mayoría de la población encuestada estuviera compuesta por profesores de español no nativos. Desconocemos si realizar un curso intensivo de didáctica de una lengua extranjera, impartido en la misma lengua que se pretende enseñar, puede llegar a suponer una apreciable mejora en la propia competencia comunicativa de los participantes. Lo que sí parece lógico es que, gracias a las sesiones de metodología, al conocimiento explícito de qué es una lengua y cómo se debe enseñar y, sobre todo, a la necesidad de usar el español durante las prácticas, contribuye a reforzar la seguridad y confianza en el uso de dicha lengua.

8.1.2. Categoría: Formación, Titulación y Experiencia

Subcategoría: Formación

Figura 15: Formación



1.1	Está recibiendo formación inicial en la enseñanza de la lengua meta en un centro de formación de profesores, en la universidad o en un centro privado que ofrece un certificado de enseñanza de la lengua meta.
1.2	Como parte de su programa de formación inicial, ha recibido formación sobre el uso de la lengua (conciencia lingüística) y sobre metodología, lo que le permite comenzar a enseñar la lengua meta, aunque todavía no haya recibido un certificado.
2.1	Ha obtenido un certificado de formación inicial tras completar un mínimo de 60 horas dentro de un programa de formación en enseñanza de la lengua meta, que incluye prácticas tutorizadas de enseñanza. Ha completado un determinado número de cursos o asignaturas sobre la lengua meta de su carrera y/o sobre didáctica de la enseñanza de idiomas, aunque todavía no ha finalizado sus estudios.
2.2	Tiene estudios universitarios en la lengua meta que contienen un componente de didáctica de esa lengua, con prácticas tutorizadas de enseñanza o tiene un certificado reconocido internacionalmente (de un mínimo de 120 horas) en enseñanza de la lengua meta.
3.1	Tiene estudios universitarios en la enseñanza de la lengua meta o ha cursado alguna asignatura de enseñanza de la lengua meta, que incluyen prácticas tutorizadas de enseñanza o tiene un certificado reconocido internacionalmente (de un mínimo de 120 horas) en enseñanza de la lengua meta y también ha participado en programas de formación continua del centro durante un mínimo de 100 horas.
3.2	Tiene un título de máster o una asignatura en didáctica de la enseñanza de idiomas o en lingüística aplicada, que incluyen prácticas tutorizadas de enseñanza, en caso de no haberlas realizado en cursos de formación previos obtiene un posgrado o diploma profesional en enseñanza de idiomas (de una duración mínima de 200 horas). Ha recibido formación adicional en un área especializada (p. ej. enseñanza de idiomas con fines específicos, evaluación, formación de profesores).

Un 76% de los participantes en el curso FELE carece de formación especializada en la enseñanza de español LSE al comienzo del curso. Tan solo un 2% no valora en apariencia un cambio significativo al finalizar el mismo. Tras pedirles confirmación del

dato nos aseguran que “*habrían puesto al principio del curso una etapa inferior 1.0 pero que la parrilla no se lo permitía*”. Se trata de un aspecto que debería ser considerado por parte de los responsables del diseño y la mejora de esta herramienta.

En cuanto al 98% restante que sí experimenta un cambio, de nuevo importa más la interpretación crítica de los indicadores propuestos. Si observamos la respectivas valoraciones se distribuyen de manera bastante equilibrada entre las etapas centrales de la parrilla 1.2 (27%), 2.1 (26%) y 2.2 (26%).

La disparidad de criterio en una subcategoría que se centra en la acreditación formal ofrecida por el curso y no en la evolución experimentada por los participantes tiene su origen en la inseguridad que demuestran a la hora de considerar el certificado ofrecido como válido en los contextos de enseñanza a los que desearían optar.

Del mismo modo, es significativo que del exiguo 4% que se situaba en los valores máximos de la tabla (3.1 y 3.2), se haya pasado a un 19% tras la finalización del curso. Esto se debe a que muchos de los titulados en la lengua meta o con especialidad en didáctica de idiomas ven completada su formación práctica con el curso.

Dado que los formadores del curso tienen una perspectiva común derivada de las reuniones previas a la investigación acerca del uso adecuado de la parrilla, su valoración en esta subcategoría es muy homogénea: un 89% son situados en la franja del 2.2 ya que consideran que el curso FELE goza de un reconocimiento internacional.

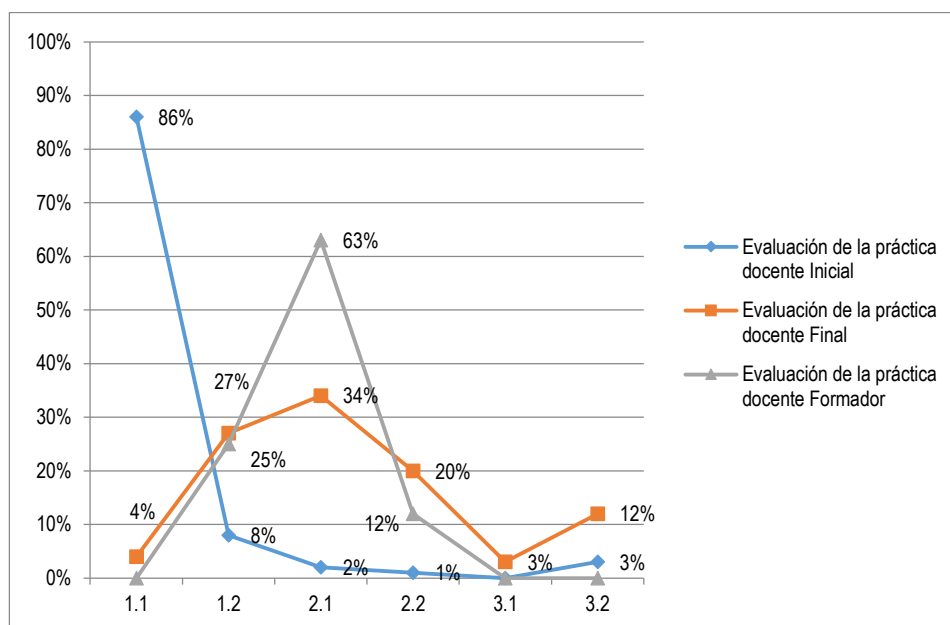
En este sentido, la formación otorgada supera, en cierto modo, las expectativas de un curso de formación inicial que se correspondería más con la valoración 2.1: *certificado de formación inicial tras completar un mínimo de 60 horas dentro de un programa de formación en enseñanza de la lengua meta, que incluye prácticas tutorizadas de enseñanza*.

Todo ello nos debe hacer reflexionar sobre la importancia de revisar los objetivos generales y específicos del curso, de su metodología y del sistema de evaluación. Un posible nuevo diseño del curso, adaptado a los nuevos perfiles de los participantes, muchos de ellos procedentes de otras especialidades y áreas de conocimiento muy alejadas de la Filología.

8.1.3. Categoría: Formación, Titulación y Experiencia

Subcategoría: Evaluación de la práctica docente

Figura 16: Evaluación de la práctica docente.



1.1	Está adquiriendo experiencia al impartir partes de una sesión y comparte su experiencia con un compañero que le proporciona retroalimentación.
1.2	Ha sido supervisado, observado y evaluado positivamente mientras impartía sus propias clases. Ha llevado a cabo actividades de clase con grupos pequeños de aprendientes o con otros profesores en formación («microenseñanza»).
2.1	Durante su formación inicial, ha realizado un mínimo de 2 horas de prácticas tutorizadas de enseñanza en al menos dos niveles, que han sido documentadas y evaluadas positivamente. En su actividad docente, ha sido observado durante 3 horas de clase y ha recibido retroalimentación positiva documentada.
2.2	Durante su formación continua, ha realizado un mínimo de 6 horas de prácticas tutorizadas de enseñanza en al menos dos niveles, que han sido documentadas y evaluadas positivamente. En su actividad docente, ha sido observado durante 6 horas de clase, en tres o más niveles y ha recibido retroalimentación positiva documentada.
3.1	Ha sido observado y evaluado durante un mínimo de 10 horas tanto en sus prácticas tutorizadas como en su actividad docente, en diversos niveles y con distintos tipos de aprendientes, y ha recibido retroalimentación positiva documentada.
3.2	Ha sido observado y evaluado durante un mínimo de 14 horas tanto en sus prácticas tutorizadas como en su actividad docente, y ha recibido retroalimentación documentada. Ha sido evaluado como tutor o como observador de profesores con menos experiencia.

Tanto la subcategoría de la evaluación de la práctica docente como la siguiente subcategoría de la experiencia docente son las que más diferencial comporta desde la perspectiva inicial de los participantes hasta su perspectiva final. En el caso que nos ocupa, un 86% se situaban en el índice 1.1 frente a un 4% que lo hace al finalizar el curso.

Es decir, se aprecia por una inmensa mayoría la importancia de la evaluación de la práctica docente como herramienta de desarrollo profesional. Al buscar confirmación de los 4 profesores que siguieron situándose en la valoración 1.1 tanto al principio como al final de la formación, ya que el curso incluye un mínimo de 4 horas tutorizadas, pude recoger las respuestas de tres de los informantes:

Informante 30: *“No considero que me haya servido de mucho la tutorización”*.

Informante 43: *“No había entendido bien los descriptores”*.

Informante 53: *“Creo que hice demasiado rápido la parrilla porque me faltaban muchos documentos por entregar de mi portafolio”*.

Este aspecto relacionado con el estrés y la excesiva documentación requerida a los participantes durante un curso eminentemente práctico también será tratado en el apartado final de implicaciones prácticas en el diseño general del curso.

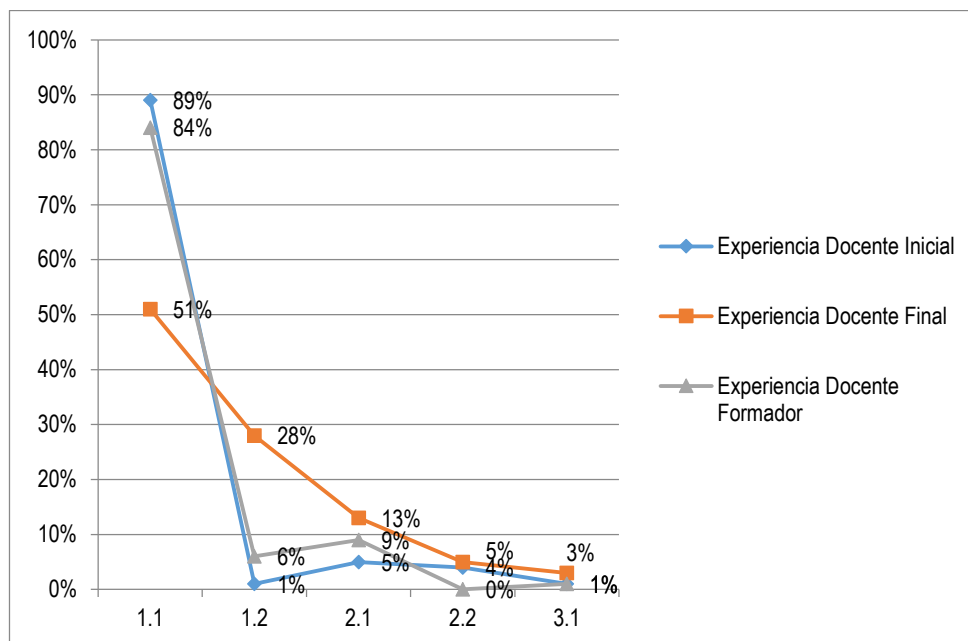
En cuanto a la perspectiva de los formadores, resulta curioso que exista un porcentaje del 25% a los que sitúan por debajo del indicador mayoritario del 2.1 (63%). Al pedirles confirmación de ello a los formadores coincidían en que dichos participantes, a pesar de haber recibido como todos los demás, un mínimo de 4 horas de práctica tutorizadas, no habían superado las 2 horas requeridas con la valoración positiva necesaria. En otras palabras, ese porcentaje del 25% no había conseguido demostrar en la práctica la asimilación de los conocimientos y su puesta en funcionamiento.

Todo lo anterior significa que el factor tiempo es un fuerte condicionante a replantearse en los objetivos perseguidos por un curso intensivo de formación inicial. Debido a que un curso de estas características ha de tener en cuenta el componente reflexivo acerca de la propia actuación práctica y de la intervención práctica de sus compañeros, se impone la necesidad de requerirles un portafolio docente que ha de ser construido de manera paralela a la propia ejecución de las clases. Por otra parte, la preparación de las planificaciones de las clases prácticas que deben entregar con suficiente antelación a los tutores para que puedan orientarles sobre las posibles modificaciones a introducir, hace que la carga de trabajo pueda crear un estrés importante a los profesores en formación, como así lo demuestran algunas de sus afirmaciones.

8.1.4. Categoría: Formación, Titulación y Experiencia

Subcategoría: **Experiencia docente**

Figura 17: Experiencia docente.



1.1	Ha dado algunas clases o partes de una sesión de clase en uno o dos niveles.
1.2	Tiene su(s) propio(s) curso(s), pero su experiencia se reduce a uno o dos niveles.
2.1	Tiene entre 200 y 800 horas de experiencia docente acreditada no tutorizadas. Ha dado clase en varios niveles.
2.2	Tiene entre 800 y 2.400 horas de experiencia docente acreditada en: - varios niveles - más de un contexto de enseñanza y aprendizaje.
3.1	Tiene entre 2.400 y 4.000 horas de experiencia docente acreditada en: - todos los niveles excepto C2 - en varios contextos de enseñanza y aprendizaje diferentes.
3.2	Tiene alrededor de 6.000 horas de experiencia docente acreditada. Ha dado clase en muchos contextos de enseñanza y aprendizaje diferentes. Tiene experiencia como tutor/formador de otros profesores.

Esta subcategoría, sin duda, refleja la demanda por parte de los profesores en formación del componente práctico del curso como veremos a continuación.

Un 89% de los participantes se sitúan al inicio en el indicador más bajo. Al finalizar el curso lo hace un 51% de nuevo, mientras que el resto se reparte entre los dos siguientes

índices. La explicación que dan los formadores a esta variación es que no existe una categoría 1.0 para seleccionar en la parrilla al comenzar el curso. Esto hace que un porcentaje importante se sitúe después en un indicador diferente del 1.1 para demostrar que han experimentado cierto progreso, pese a que la categoría que deberían especificar en teoría seguiría siendo la misma: 1.1 (*Ha dado algunas clases o partes de una sesión de clase en uno o dos niveles*).

Otra posibilidad de interpretar las perspectivas iniciales y finales de los participantes tiene que ver con la insistencia que hacen los formadores durante el curso de que las prácticas docentes engloban: preparación de las clases, tutorías previas, observación de compañeros, impartición de clases y evaluación de las mismas.

Esta divergencia de criterio desaparece en la perspectiva adoptada por los formadores que sitúan mayoritariamente a los participantes al finalizar el curso en el índice de partida: un 84%.

En las entrevistas previas que han de pasar los participantes en los cursos FELE, una mayoría demanda la necesidad de hacer un curso con enfoque práctico y que incluya prácticas reales con la conciencia, en su opinión, de que es la única forma de desarrollar una verdadera competencia docente. Del mismo modo, una vez acabado el curso coinciden en sus recomendaciones finales de mejora del curso en que se debe ampliar el número de clases prácticas.

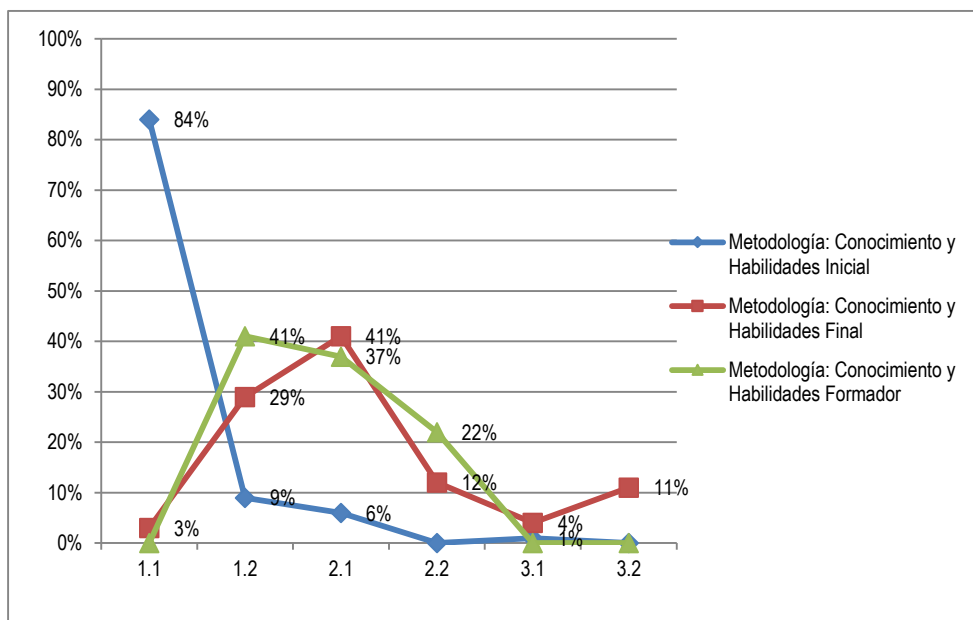
Se trata este de uno de los aspectos capitales a tener en cuenta a la hora de introducir posibles cambios en el diseño general del curso. Las limitaciones principales son de tipo organizativas y temporales. Desde el punto de vista organizativo se precisan para cada clase práctica: un aula con capacidad suficiente para los alumnos extranjeros voluntarios, el tutor y los distintos profesores en formación. La media por clase suele ser de 15 personas. Esto exige unos espacios diferenciados: donde se imparte la clase propiamente y donde se sientan el tutor y el resto de los profesores en formación.

Desde el punto de vista temporal, las prácticas con alumnos extranjeros voluntarios comienzan a partir de la segunda semana del curso, ya que la primera semana es una fase de introducción, de exposición a modelos y de práctica con microenseñanza y simulaciones de las planificaciones ya preparadas por los tutores. Es decir, hay que contar con los condicionantes propios de una escuela de idiomas.

8.1.5. Categoría: Competencias docentes clave

Subcategoría: Metodología: conocimientos y habilidades

Figura 18: Metodología.



1.1	Está aprendiendo acerca de diversas teorías y métodos de aprendizaje de idiomas. Cuando observa a profesores con más experiencia, entiende por qué han elegido las técnicas y los materiales que utilizan.
1.2	Tiene un conocimiento básico de las diferentes teorías y métodos de aprendizaje de idiomas. Puede seleccionar nuevas técnicas y materiales con el asesoramiento de sus compañeros. Puede identificar técnicas y materiales para diferentes contextos de enseñanza.
2.1	Está familiarizado con las teorías y métodos de aprendizaje de idiomas. Está familiarizado con las técnicas y los materiales para dos o más niveles. Puede evaluar, desde una perspectiva práctica, la adecuación de las técnicas y de los materiales a los diferentes contextos de enseñanza. Puede tener en cuenta las necesidades de determinados grupos a la hora de elegir qué métodos y técnicas utilizar.
2.2	Tiene un sólido conocimiento de las teorías y de los métodos de aprendizaje de idiomas, así como de los estilos y de las estrategias de aprendizaje. Puede reconocer los principios teóricos que subyacen a ciertas técnicas y materiales de enseñanza. Puede utilizar de una manera adecuada un repertorio de técnicas y de actividades de enseñanza.
3.1	Puede justificar teóricamente el enfoque de enseñanza adoptado, así como de una gran variedad de técnicas y de materiales. Puede utilizar un gran repertorio de técnicas, de actividades y de materiales de enseñanza.
3.2	Tiene un conocimiento preciso de las teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje de idiomas y lo comparte con sus compañeros. Puede dar a sus compañeros una retroalimentación práctica y metodológicamente detallada para ampliar su abanico de técnicas de enseñanza después de haberlos observado. Puede seleccionar y elaborar tareas y materiales adecuados para cualquier nivel para que los utilicen sus compañeros.

Esta subcategoría es la que demuestra una mayor sintonía en la opinión de todos los participantes en el curso y respecto a la percepción ofrecida por los formadores.

Al inicio del curso un 84% se sitúa en el índice más bajo, frente a un 3% que lo hace igualmente al finalizar el mismo. Si observamos de manera simultánea las curvas de distribución de la perspectiva final de los participantes y de los formadores veremos su aproximación. Esto demuestra que los objetivos impulsados por el diseño general del curso son percibidos con claridad por todos, lo que potencia su desarrollo.

Si en anteriores subcategorías nos interesó confirmar con los participantes que seguían situándose en los mismos índices al comienzo y finalización del curso, en esta subcategoría nos interesa confirmar con los que se han situado a la finalización del curso en los índices máximos de la tabla (un total del 11%).

Se trata de informantes licenciados en Filología (informantes 16, 33, 56, 57, 58, 60, 64 y 88), Pedagogía (informantes 40 y 87) Humanidades (32) y Magisterio (59). Es decir, parece que en este aspecto de las competencias docentes clave sí tiene una cierta repercusión la titulación universitaria de los participantes para llegar a la máxima valoración desde su punto de vista. Sin embargo, y aquí sí se aprecia una divergencia significativa de criterios entre los participantes y los formadores, tan solo el informante 88 consiguió un índice de 3.1 por parte de los formadores.

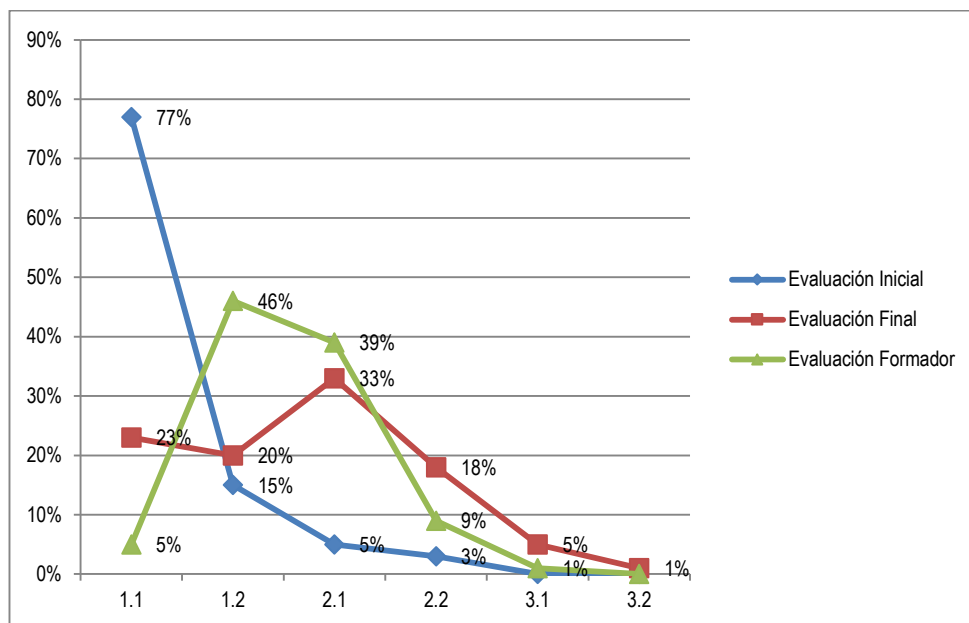
Por otro lado, nadie consiguió obtener el índice 3.2. Tras pedir confirmación a los formadores comentaban que *ni siquiera nosotros mismos seríamos capaces de situarnos en ese índice. Es demasiado ambicioso*. Ciertamente, la máxima valoración otorgada por los formadores de manera excepcional, con un 3.1 implica que el informante es capaz de justificar teóricamente la metodología adoptada, lo cual significa que tiene un conocimiento profundo de los diferentes enfoques y métodos de enseñanza de idiomas. Pero quizás el acento se ponga en la importancia de conocer y poder usar con coherencia “una gran variedad de técnicas y materiales”. Ciertamente, cualquier informante que se sitúe en esta fase de desarrollo no precisaría un curso de formación inicial.

Dado que en las entrevistas previas nos aseguramos que los candidatos tuvieran el perfil adecuado, y ellos dejan por escrito una reflexión acerca de por qué desean hacer el curso, consultamos su escrito y pudimos comprobar la posible causa de este supuesto desfase: “...*me interesa, sobre todo, el componente práctico del curso, que me observen dando clases, porque nunca me han observado.*”

8.1.6. Categoría: Competencias docentes clave

Subcategoría: Evaluación

Figura 19: Evaluación.



1.1	Puede llevar a cabo y corregir las pruebas del final de la unidad del manual.
1.2	Puede llevar a cabo y corregir pruebas de aprovechamiento (por ejemplo: fin de trimestre, fin de año académico) si le proporcionan el material necesario. Puede realizar pruebas orales si le proporcionan el material necesario. Puede diseñar y llevar a cabo actividades de repaso adecuadas.
2.1	Puede llevar a cabo pruebas de aprovechamiento periódicas que incluyan un componente oral. Puede identificar los aspectos que los aprendientes tienen que seguir trabajando, a partir de los resultados de las pruebas y tareas de evaluación. Puede dar una retroalimentación clara sobre los puntos fuertes y sobre aquellos que deben mejorar para establecer prioridades en el trabajo individual.
2.2	Puede seleccionar y llevar a cabo tareas de evaluación periódicas para comprobar el progreso de los aprendientes en el ámbito lingüístico y en el uso de la lengua (destrezas) Puede utilizar un sistema de corrección acordado para identificar diferentes tipos de errores en el trabajo escrito de los aprendientes, para mejorar su conciencia lingüística. Puede preparar y coordinar pruebas de nivel.
3.1	Puede diseñar materiales y tareas, tanto orales como escritas, para la evaluación de progreso. Puede utilizar grabaciones de vídeo de las interacciones de los aprendientes para ayudarlos a identificar sus puntos fuertes y aquellos que deben mejorar. Puede utilizar los criterios del MCER para evaluar de forma fiable el dominio lingüístico, tanto oral como escrito, de los aprendientes.
3.2	Puede elaborar tareas de evaluación del conocimiento y del uso de la lengua meta, para todos los niveles y destrezas. Puede utilizar los criterios del MCER para evaluar de forma fiable el dominio lingüístico, tanto oral como escrito, de los aprendientes en cualquier nivel y puede ayudar en esta labor a compañeros que tengan menos experiencia. Puede diseñar pruebas de evaluación formales para determinar con validez si los aprendientes han alcanzado un nivel determinado del MCER. Puede dirigir sesiones de estandarización con el MCER.

Mientras un 77% de los participantes se sitúa en el indicador más bajo al inicio del curso, la tendencia se revierte completamente al finalizar el mismo. Es decir, un 77% se

sitúa por encima del nivel mínimo, repartiéndose un 57% entre los indicadores medios y altos.

Si observamos la perspectiva de los formadores tiene una distribución más conservadora. Sitúan al 87% entre los indicadores 1.2 y 2.1. En cuanto a los indicadores medios y altos sitúan un 9% (frente al 18% de la visión final de los participantes) en el indicador 2.2 y un 1% (frente a un 5%) en el indicador 3.1.

Sin embargo, los formadores son muy positivos en las valoraciones mínimas. Frente a la percepción final de un 23% de los participantes de seguir en el indicador más bajo al finalizar el curso, los formadores consideran que tan solo mantendrían en dicha etapa a un 5%.

Por nuestra experiencia del contexto de investigación, tanto los participantes en los cursos como los formadores suelen ser muy duros en relación a esta competencia clave. Les cuesta mucho trabajo controlar el progreso de los alumnos y evaluar sus capacidades cuando su máxima atención suele centrarse en su propia actuación docente. Es decir, están más pendientes de su plan de clase, de seguir al detalle las instrucciones, de ordenar la pizarra y de controlar los tiempos que propiamente de los alumnos voluntarios extranjeros, sus necesidades y sus puntos fuertes o débiles.

Será interesante comparar esta perspectiva de los profesores en formación y de los formadores con la perspectiva de los propios alumnos extranjeros voluntarios. Esto tendremos la ocasión de comprobarlo cuando analicemos la percepción de dichos alumnos acerca de sus profesores.

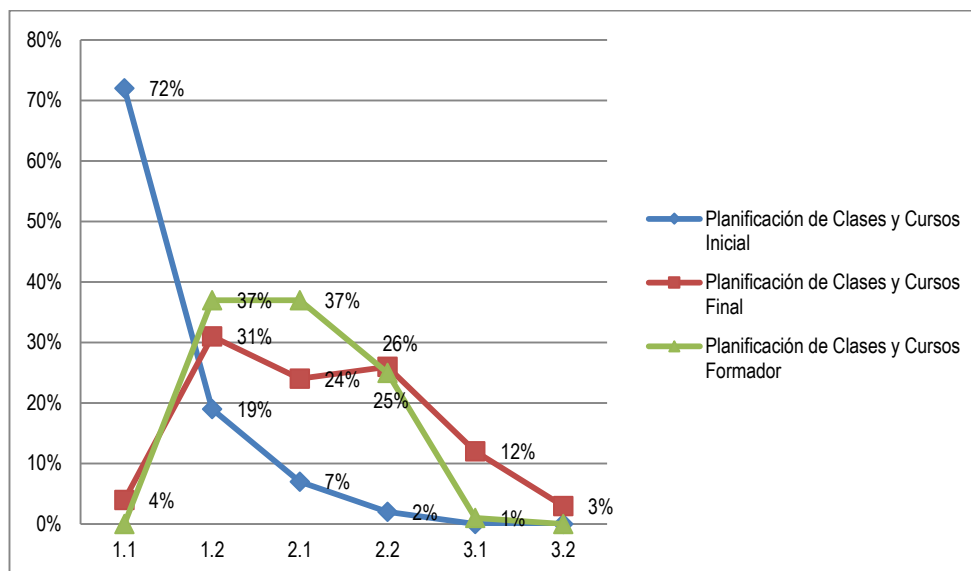
La evaluación suele ser uno de los puntos más difíciles de desarrollar en un curso de estas características con un componente tan práctico. Por un lado, los profesores en formación suelen asociar la evaluación con las pruebas sumativas o exámenes. Por otro lado, dedican la mayor parte del tiempo a realizar actividades de enseñanza y a cumplir con los plazos estipulados. Existe pues un gran desajuste entre lo que el programa y los modelos educativos propugnan y lo que verdaderamente hacen los profesores en el aula (Mendoza, 1998: 6)

...la competencia profesional del profesor queda determinada al margen de la formación inicial y específica recibida, sobre todo por sus propias convicciones teórico-pragmático-didácticas de la materia.

8.1.7. Categoría: Competencias docentes clave

Subcategoría: Planificación de clases y de cursos

Figura 20: Planificación.



1.1	Puede ordenar actividades para su plan de clase, si se le proporciona el material necesario.
1.2	Puede encontrar actividades complementarias a las del manual. Puede mantener la coherencia entre sesiones de clase, teniendo en cuenta los resultados del aprendizaje de la sesión anterior para planificar la siguiente. Puede adaptar su plan de clase, teniendo en cuenta logros y dificultades de aprendizaje.
2.1	Puede utilizar un syllabus y materiales específicos para preparar planes de clase equilibrados que cubran las necesidades del grupo. Puede planificar las fases y la temporalización de las sesiones, en función de diferentes objetivos. Puede comparar las distintas necesidades de los aprendientes y tenerlas en cuenta para planificar los objetivos principales y secundarios de la sesión.
2.2	Puede planificar una sesión o parte de una sesión teniendo en cuenta el syllabus, las necesidades de los distintos aprendientes y el material del que dispone. Puede diseñar tareas que aprovechan al máximo el potencial lingüístico y comunicativo de los materiales. Puede diseñar tareas que respondan a las necesidades de cada aprendiente y que cumplan con los objetivos del curso.
3.1	Puede realizar un minucioso análisis de necesidades para elaborar un programa de curso detallado y equilibrado que incluya actividades de reciclaje y de repaso. Puede diseñar tareas distintas a partir del mismo material para usarlas con aprendientes de niveles diferentes. Puede extraer líneas de actuación para las siguientes sesiones, a partir de los análisis de dificultades de los aprendientes.
3.2	Puede diseñar cursos especializados para contextos distintos que integren los contenidos lingüísticos y comunicativos propios de la especialidad. Puede orientar a sus compañeros para evaluar y tener en cuenta las diferentes necesidades individuales, al planificar clases y cursos. Puede asumir la responsabilidad de revisar el currículo y el syllabus de diferentes cursos.

Tal y como ocurriría en la subcategoría de metodología: conocimientos y habilidades, esta nueva subcategoría presenta una gran uniformidad entre todos los participantes al finalizar el curso y la opinión de los formadores, de modo que las curvas de distribución son muy parecidas con algunas diferencias apreciables.

De nuevo, una importante mayoría cifrada en un 72% se situaba en el indicador más bajo al comenzar el curso frente a tan solo un 4% que lo hicieron al finalizarlo. Esto implica que esta competencia clave queda claramente percibida por todos ellos. Seguramente ocurra por el énfasis que se pone durante el curso en este aspecto y las exigencias por parte de los formadores de coherencia de las secuencias programadas en función de las necesidades de los alumnos, integrando los conocimientos adquiridos en las sesiones de metodología.

Recordemos que desde la primera semana se hacen tutorías para comprender los planes de clase y secuencias didácticas que deberán llevar a cabo a partir de la segunda semana de curso. Los formadores ofrecen modelos suficientes para que los profesores en formación lleven a cabo sus planificaciones, primero con ayuda del tutor en la segunda semana de curso, y luego con total autonomía, en la tercera y última semanas. Para ello, se les proporciona unas fichas que deben completar especificando el tema, la tarea final, los objetivos de aprendizaje (de conocimiento, destrezas y actitudes), los contenidos, los materiales, la secuencia de actividades y los sistemas de evaluación. En cuanto a las actividades, también se les ofrece una ficha que completar: objetivo, tiempo, dinámica, sistema de corrección, papel del profesor, papel del alumno, materiales, anticipación de problemas, posibles soluciones e especificación de las instrucciones y el procedimiento a seguir.

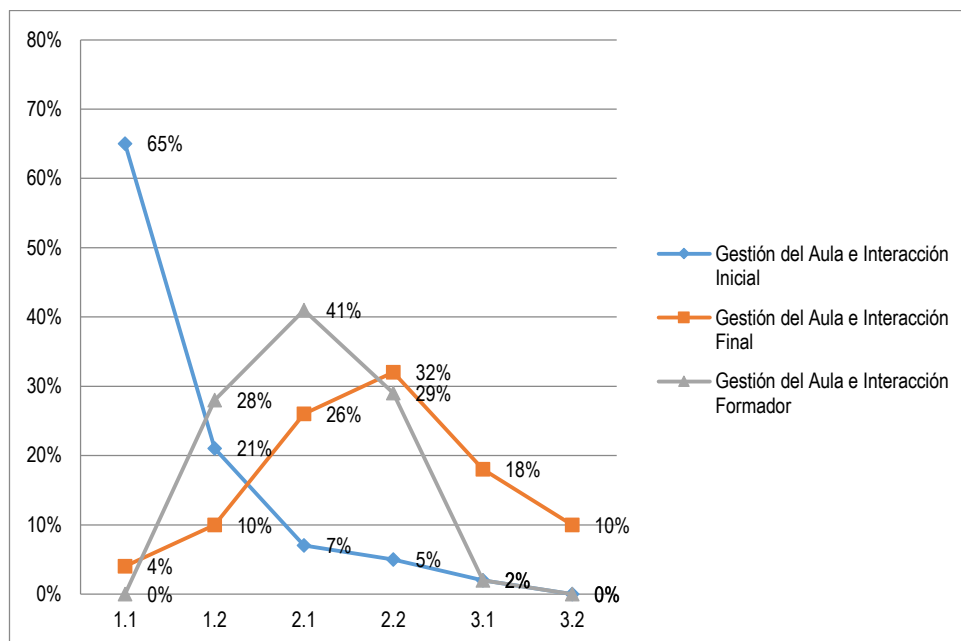
Respecto a las curvas respectivas finales de los participantes y los formadores existe un indicador en donde prácticamente hay coincidencia: el indicador 2.2 (un 26% de los participantes frente a un 25% de los formadores). Aunque con alguna diferencia significativa que mencionaremos, las distribuciones son bastante homogéneas, con más reservas como siempre por parte de los formadores que tienden a valorar algo más bajo.

Una diferencia reseñable es que un 12% de los participantes se sitúan en el indicador 3.1 mientras que los profesores solo sitúan en este indicador a uno solo, el informante 54 que en este caso no procede de ninguna carrera relacionada con la lengua o la pedagogía y además carece de experiencia previa docente. Tampoco sitúan los formadores a nadie en el indicador máximo 3.2 frente al 3% de los profesores participantes que se colocan en este nivel al finalizar el curso.

8.1.8. Categoría: Competencias docentes clave

Subcategoría: Gestión del aula e interacción

Figura 21: Gestión.



1.1	Puede dar, con ayuda, instrucciones claras y organizar una actividad.
1.2	Puede gestionar la interacción entre el profesor y los aprendientes. Puede alternar el trabajo en parejas, en grupos o con toda la clase, dando instrucciones claras. Puede hacer que los aprendientes trabajen en parejas o en grupo, a partir de las actividades del manual.
2.1	Puede organizar y gestionar el trabajo en parejas y en grupos de una manera eficiente y finalizar agrupando de nuevo la clase. Puede hacer un seguimiento del desarrollo de las actividades individuales y en grupo. Puede dar una retroalimentación clara.
2.2	Puede organizar una secuencia de trabajo en parejas, en grupos y con toda la clase que sea variada y equilibrada con el fin de alcanzar los objetivos de la sesión. Puede organizar un aprendizaje basado en tareas. Puede hacer un seguimiento eficaz de la actuación de los aprendientes. Puede dar y obtener una retroalimentación clara.
3.1	Puede llevar a cabo un aprendizaje basado en tareas, en el que los grupos realicen distintas actividades a la vez. Puede hacer un seguimiento preciso y minucioso de las actuaciones individuales y de grupo. Puede dar y obtener retroalimentación individual de diferentes formas. Puede utilizar el seguimiento y la retroalimentación para diseñar futuras actividades.
3.2	Puede organizar, hacer el seguimiento y apoyar a grupos y a aprendientes de diferentes niveles que trabajan en distintas tareas en la misma aula. Puede utilizar una gran variedad de técnicas para dar retroalimentación y obtenerla.

En esta subcategoría vuelve a darse la coincidencia de que la gran mayoría de los participantes que se situaban en el índice más bajo al comienzo del curso, un 65% del

total, experimentaron progreso al finalizarlo ya que tan solo un 4% se seguía manteniendo en dicho nivel.

Curiosamente, los 4 informantes que manifiestan no haber experimentado cambio alguno en esta competencia docente clave, son los mismos que tampoco experimentaron progreso en la competencia clave de planificación de clases y cursos. Esto puede ser interpretado por la estrecha relación existente entre dichas competencias. Tras consultar este análisis con los formadores confirman esta interpretación aduciendo que cuando una clase sale mal los participantes suelen achacarlo a fallos en la planificación.

De nuevo se produce una diferencia significativa en las valoraciones más altas de la tabla de los formadores y de los profesores participantes: un 18% frente a un 2% de los formadores y un 10% frente a un 0%. La clave para esta divergencia de pareceres estriba en el alto nivel de satisfacción del profesorado a la hora de impartir las clases.

Si una clase tiene la valoración positiva del formador, de los compañeros que observan y de los propios alumnos extranjeros voluntarios, la tendencia del profesor participante es a situarse muy alto en la gestión del aula y la interacción. De hecho, prima este criterio por encima de cualquier otro, y les importa más la opinión de los alumnos extranjeros y su reacción positiva en el aula que cualquier otra opinión. Quizás olvidan que solo están trabajando con grupos pequeños, alumnos voluntarios y niveles homogéneos frente a la gran diversidad de contextos de aprendizaje y enseñanza a los que se pueden enfrentar en un futuro.

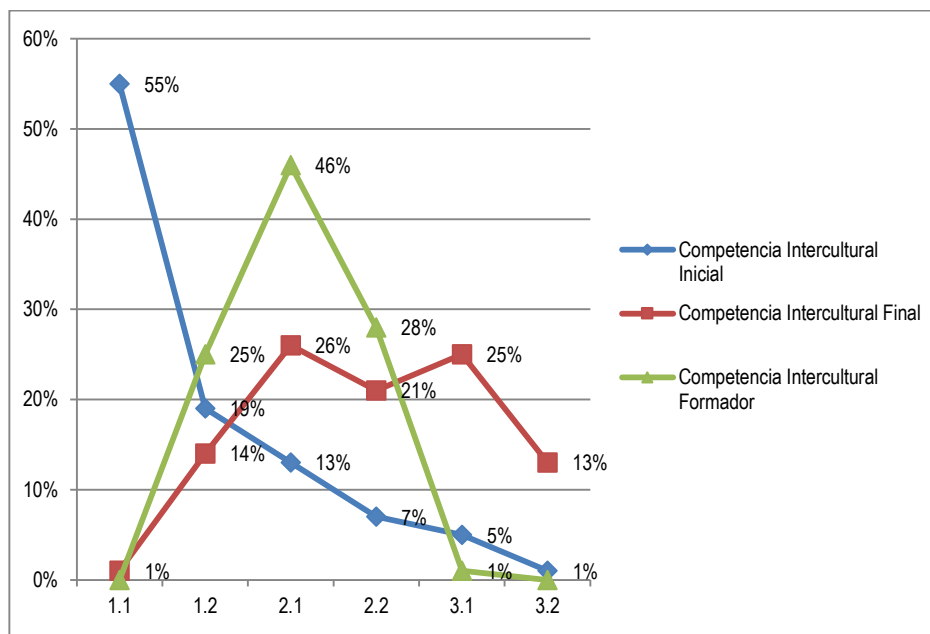
Otro factor a tener en cuenta a la hora de valorar los formadores la actuación de los profesores en formación es que la gestión de la clase tiene mucho que ver con el control de la actuación de los estudiantes, para que en función de su retroalimentación, puedan ir tomando las decisiones oportunas.

El índice 2.1, en el que los formadores sitúan a la mayoría de los profesores en formación, explicita en su descriptor que “pueden dar una retroalimentación clara” y “hacer un seguimiento del desarrollo de las actividades individuales y en grupo”. Para conseguir una valoración de un 2.2 es cuestión de hacer exactamente lo mismo pero de una manera eficaz, es decir, “alcanzando los objetivos de la sesión”. Curiosamente es en este índice donde se produce mayor coincidencia entre los formadores (29%) y la perspectiva de los propios profesores en formación (32%).

8.1.9. Categoría: Competencias transversales

Subcategoría: Competencia intercultural

Figura 22: Competencia intercultural.



1.1	Comprende que la relación que hay entre la lengua y la cultura es un factor importante en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.
1.2	Está descubriendo la importancia que tienen los aspectos culturales en la enseñanza. Puede sensibilizar a los aprendientes hacia algunas de las diferencias de comportamiento y tradiciones culturales más relevantes. Puede crear un ambiente de tolerancia y de entendimiento mutuo en clases en las que hay diversidad social y cultural.
2.1	Comprende y tiene en cuenta visiones estereotipadas. Puede utilizar su propia conciencia intercultural para ampliar el conocimiento de sus aprendientes sobre comportamientos culturales (p.ej. las normas de cortesía, el lenguaje corporal, etc.). Puede darse cuenta de la importancia de evitar conflictos interculturales en el aula y promueve la inclusión y el respeto mutuo.
2.2	Puede ayudar a los aprendientes a analizar visiones estereotipadas y prejuicios. Puede integrar en sus clases aspectos clave de las diferencias en comportamientos interculturales (p.ej. las normas de cortesía, el lenguaje corporal, etc.). Puede seleccionar materiales que se ajustan al horizonte cultural de los aprendientes y lo amplía con actividades adecuadas para el grupo.
3.1	Puede utilizar búsquedas en Internet, proyectos y presentaciones para ampliar su propio conocimiento y su percepción, y los de los aprendientes, sobre aspectos interculturales. Puede desarrollar la habilidad de los aprendientes para analizar y debatir semejanzas y diferencias culturales. Puede anticipar y gestionar de forma eficiente áreas sensibles desde un punto de vista intercultural.
3.2	Puede utilizar sus amplios conocimientos sobre aspectos interculturales para ayudar cuando procede a compañeros con menos experiencia. Puede desarrollar la capacidad de sus compañeros para tratar aspectos culturales, sugiriendo técnicas para minimizar desacuerdos e incidentes, si surgiesen. Puede elaborar actividades interculturales, tareas y materiales para su propio uso y el de sus compañeros y puede pedir retroalimentación sobre estos.

El 99% de los profesores participantes en los cursos experimenta un progreso en esta competencia transversal. Tiene lógica que el contacto con la diversidad de alumnos extranjeros voluntarios de los cursos provoque la toma de conciencia de la importancia que tiene la cultura para promover un verdadero aprendizaje de la lengua y evitar posibles malentendidos. Es algo que no hay que insistir en las sesiones metodológicas porque lo perciben con claridad en las clases prácticas.

Las diferencias entre las percepciones finales de los profesores participantes y la de los formadores son mucho más acusadas que en las anteriores competencias. Mientras que un 72% de los participantes son situados por los formadores en las categorías medias y bajas, un 75% de dichos profesores se sitúan entre los indicadores medios y altos. Un 38% de los participantes se colocan entre los indicadores 3.1 y 3.2 frente al único informante que sitúan los formadores en dicho nivel (el informante 52, que pese a no tener ninguna especialidad en lenguas o pedagogía, habla 3 idiomas y ha pasado varias estancias en el extranjero).

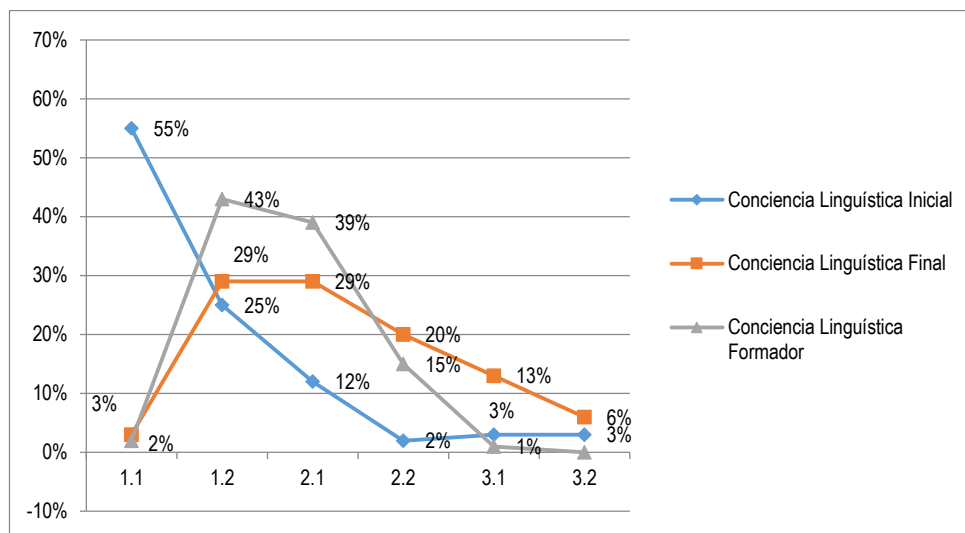
La propia complejidad de definir qué es cultura nos impide hacer un análisis consistente de esta divergencia de pareceres. Será este un aspecto a tratar en el apartado de limitaciones del estudio. Sin embargo, basándonos en el conocimiento del contexto de investigación y cotejándolo con los formadores nos atrevemos a hacer una interpretación posible. Para los profesores participantes, la fuerza que impone el aula para que tomen verdadera conciencia de la importancia del componente intercultural, supone una renovación tal que la sitúan por encima incluso de los conocimientos y habilidades impartidos durante el curso. Sin embargo, los formadores, por su amplia experiencia en la enseñanza a grupos multilingües y monolingües, dentro y fuera de España, son consciente de las enormes limitaciones que impone el dominio de una verdadera competencia intercultural.

Algo que delata esta limitación para alcanzar fases de desarrollo por encima de las valoraciones medias es la falta de actividades dedicadas a favorecer la competencia intercultural. Los profesores sí incluyen en sus planificaciones contenidos culturales pero tienen problemas para diseñar actividades que intenten concienciar a los alumnos de las diferencias y semejanzas, huyendo de estereotipos, fomentando así los posibles malentendidos y choques culturales. Cualquier contenido lingüístico, lleva aparejado unas implicaciones culturales.

8.1.10. Categoría: Competencias transversales

Subcategoría: Conciencia lingüística

Figura 23: Competencia lingüística.



1.1	Puede servirse de diccionarios, gramáticas, etc., como obras de referencia. Puede dar respuesta a preguntas sencillas sobre la lengua que son frecuentes en los niveles que está enseñando.
1.2	Puede dar ejemplos de formas y usos correctos de la lengua, adaptados al nivel de los aprendientes en los niveles del A1 al B1. Puede dar respuesta a preguntas sobre la lengua que, aunque no sean completas, son adecuadas para los aprendientes en los niveles del A1 al B1
2.1	Puede dar ejemplos de formas y usos correctos de la lengua, adaptados al nivel que enseña, excepto en niveles avanzados (C1-C2). Puede dar respuesta a preguntas sobre la lengua adecuadas al nivel, excepto en niveles avanzados (C1-C2).
2.2	Puede dar ejemplos de formas y usos correctos de la lengua, en todos los niveles, excepto en C2, y en casi todas las ocasiones. Puede reconocer y comprender el problema sobre la lengua que está teniendo un aprendiente. Puede dar respuesta a preguntas sobre la lengua adecuadas al nivel, excepto en el nivel C2.
3.1	Puede seleccionar y dar ejemplos de formas y usos correctos de la lengua, en todos los niveles y en casi todas las ocasiones. Puede dar respuesta a casi todas las preguntas sobre la lengua de forma completa y con precisión, y dar explicaciones claras. Puede utilizar una serie de técnicas para orientar a los aprendientes a que ellos mismos resuelvan sus dudas y a que corrijan sus errores lingüísticos.
3.2	Puede dar siempre respuestas completas y precisas a preguntas sobre diferentes aspectos de la lengua y de su uso. Puede explicar diferencias sutiles de forma, de significado y de uso en los niveles C1 y C2.

Es esta otra competencia donde la inmensa mayoría de los participantes (un 97%) experimenta un progreso debido a que se encuentran con esta necesidad en todas las clases

prácticas que han de preparar e impartir. Tras pedir confirmación a los 3 informantes que no se sitúan en un indicador superior todos coinciden en que tras el curso entienden lo difícil que resulta dar respuestas sencillas a las preguntas más frecuentes de los alumnos. Esta afirmación se relaciona perfectamente con el indicador 1.1 en el que se sitúan.

Cuando los profesores en formación preparan sus clases, lo que más preocupación les causa es el miedo a no saber responder adecuadamente a las preguntas de gramática. Curiosamente los alumnos son más comprensivos ante las posibles carencias culturales de los profesores. Sin embargo, no perdonan fácilmente que el profesor no tenga respuesta rápida y clara para todas sus dudas.

Los formadores sitúan al 82% de los participantes entre los indicadores 1.2 y 2.1, frente al 58% de las valoraciones finales de dichos profesores en los mismos indicadores. Por el contrario, tan solo un informante es situado por los formadores en el nivel 3.1 (el informante 98, licenciado en Hispánica y con conocimientos de inglés, francés, alemán y japonés) frente al 19% de las valoraciones finales de los profesores participantes. Pidiendo confirmación a los formadores de esta valoración comentan que solo han podido ver a los profesores en 2 niveles (A2 y B1) y no consideran que esté demostrado que dichos profesores están preparados para responder de manera precisa a todas las preguntas de los alumnos de cualquier nivel.

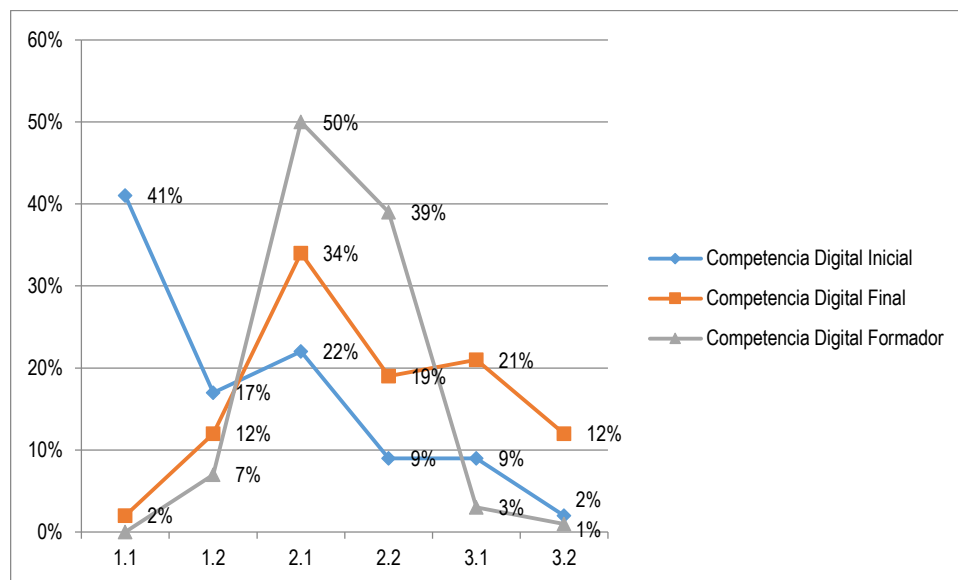
Este aspecto es uno de los más demandados por los profesores en formación durante el curso. Siempre reclaman de sus tutores que dediquen mayor atención a los aspectos gramaticales. Esta misma necesidad es compartida por los propios alumnos extranjeros como veremos en el análisis de sus gráficos. Un profesor que sabe explicar con claridad y precisión la gramática suele estar mejor considerado por los alumnos. También el propio profesor se siente más seguro impartiendo la clase y dedicando el tiempo necesario a otros aspectos relevantes.

Lo cierto es que en el programa del curso hay, en opinión de los formadores, suficiente atención a los aspectos gramaticales (ser/estar, por/para, imperfecto /indefinido, indicativo / subjuntivo, las oraciones condicionales...). Además se dedica un día completo al análisis de la lengua y se entrega una gramática práctica comunicativa para el estudiante de español.

8.1.11. Categoría: Competencias transversales

Subcategoría: Competencia digital

Figura 24: Competencia digital.



1.1	Puede utilizar un procesador de textos para escribir una ficha de trabajo, siguiendo unas convenciones estándar. Puede buscar en Internet posibles materiales de enseñanza. Puede descargar recursos de sitios web.
1.2	Puede servirse de textos, imágenes, gráficos, etc., que descarga de Internet para sus clases. Puede organizar archivos electrónicos en carpetas ordenadas de forma lógica.
2.1	Puede utilizar cualquier programa estándar para Windows y Mac, incluidos reproductores de audio y de vídeo. Puede recomendar materiales en línea adecuados tanto para aprendientes como para compañeros. Puede utilizar un proyector en las clases en las que usa Internet, un DVD, etc.
2.2	Puede proponer y supervisar actividades en línea para los aprendientes. Puede utilizar programas para tratar imágenes, vídeos y archivos de audio.
3.1	Puede enseñar a los aprendientes a seleccionar y a utilizar actividades en línea que respondan a sus necesidades individuales. Puede editar y adaptar archivos de vídeo y de audio. Puede enseñar a compañeros a utilizar los dispositivos electrónicos o los programas nuevos. Puede coordinar un proyecto utilizando medios digitales (cámara, Internet, redes sociales). Puede resolver la mayoría de los problemas técnicos que puedan surgir al utilizar los dispositivos electrónicos en el aula.
3.2	Puede enseñar a los aprendientes a que usen los dispositivos electrónicos disponibles en el aula (la PDI, sus móviles, tabletas, etc.), de forma provechosa para su aprendizaje de idiomas. Puede enseñar a sus compañeros a explotar el potencial pedagógico de los dispositivos electrónicos disponibles y de los recursos ofrecidos en Internet. Puede diseñar módulos de enseñanza semipresencial utilizando plataformas de aprendizaje como, por ejemplo, Moodle.

Dado que las clases donde se imparten las prácticas cuentan con pizarra interactiva acceso a internet y cañón de proyección, los profesores desarrollan desde un primer momento la habilidad de aprovechar dichos recursos en la preparación de la clase.

Aunque cada uno lo hace conforme a sus conocimientos personales, todos mencionan una evolución simultánea tal y como podemos apreciar en el gráfico de las valoraciones iniciales y finales de los participantes.

A partir de las valoraciones medias se produce un aumento proporcional de dichas valoraciones en torno al 11% (en el índice 2.1, un 12%; en el índice 2.2, un 10%; en el índice 3.1, un 12% y en el índice 3.2, un 10%)

Aunque la valoración de los formadores es, como de costumbre, menos generosa, esta competencia es de las mejores valoradas de todas las vistas hasta el momento: un 39% son situados en el indicador 2.2. La razón que aducen los profesores es que al tener que prepararse las clases conjuntamente con un compañero y promover el trabajo grupal, en poco tiempo desarrollan las habilidades necesarias para aplicar dichos recursos tecnológicos en el aula y se ayudan los unos a los otros.

Originalmente el curso sí tenía una sesión dedicada a las TIC pero se decidió eliminar porque se consideraba que ya lo aprenderían durante las sesiones prácticas. Sin embargo, gran parte del estrés que produce la documentación a entregar y la preparación de las clases prácticas reside en la falta de competencia digital básica de muchos de los participantes en los cursos.

Puesto que la competencia digital es puramente testimonial en el curso y no se le dedica ninguna sesión metodológica, podríamos considerar la necesidad de ampliar la competencia digital a la competencia en la web. 2.0 y las redes sociales, sobre todo por su progresiva instauración en el mundo educativo como se recoge en el Marco Común de competencia digital docente (2013: 3)

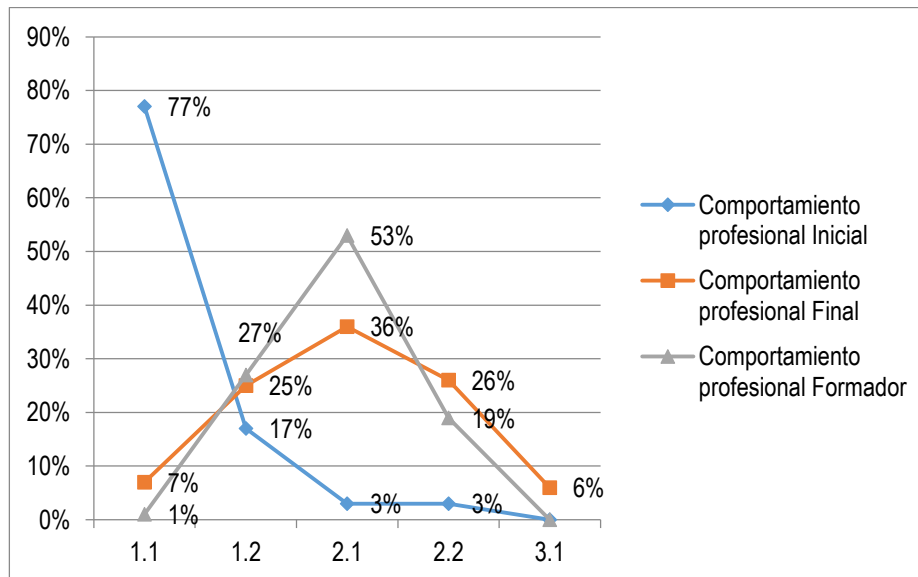
La estrategia “Replantear la Educación”, que la Comisión Europea presentó en noviembre de 2012, destaca la importancia de formar en las competencias necesarias en la sociedad actual del siglo XXI y en entornos futuros, la necesidad de que la tecnología se aproveche plenamente y se integre de forma eficaz en los centros formativos, mejorar también el acceso a la educación a través de recursos educativos abiertos y las oportunidades sin precedentes que los nuevos medios ofrecen para la colaboración profesional, la resolución de problemas y la mejora de la calidad y equidad de la educación.

La competencia digital es un pre-requisito para que los estudiantes de todas las edades puedan beneficiarse por completo de las nuevas posibilidades que ofrece la tecnología para un aprendizaje más eficaz, motivador e inclusivo (tal como se indica en “Education and Training Monitor 2013”, pg. 19).

8.1.12. Categoría: Profesionalismo

Subcategoría: Comportamiento profesional

Figura 25: Comportamiento profesional.



1.1	Pide retroalimentación sobre su forma de enseñar y sobre su trabajo. Busca asesoramiento de sus compañeros y en los manuales.
1.2	Actúa de acuerdo con la misión y la normativa de la institución. Se coordina con otros profesores en lo que se refiere a los aprendientes y a la preparación de las clases. Tras una observación de clase, incorpora la retroalimentación de su tutor a su práctica docente.
2.1	Aprovecha oportunidades para enseñar en uno o dos niveles en colaboración con otros profesores (enseñanza en equipo). Actúa teniendo en cuenta la retroalimentación que otros compañeros le han dado al observar sus clases. Contribuye al desarrollo y a la buena gestión de la institución y afronta positivamente los cambios y los retos que surgen.
2.2	Aprovecha oportunidades para que su responsable académico y sus compañeros lo observen y le den retroalimentación sobre su forma de enseñar. Se prepara para actividades de desarrollo profesional y participa en ellas de una manera activa. Contribuye de forma activa al desarrollo de la institución y de su sistema educativo y administrativo.
3.1	Tutoriza a compañeros con menos experiencia. Dirige sesiones de formación con el apoyo de un compañero o si se le facilita el material necesario. Observa a compañeros y les da una retroalimentación útil. Cuando surge la oportunidad, se hace cargo de proyectos relacionados con el desarrollo de la institución.
3.2	Diseña módulos formativos para profesores con menos experiencia. Es responsable de programas de desarrollo profesional para profesores. Observa y evalúa a compañeros que enseñan en todos los niveles. Fomenta la observación entre iguales.

A esta categoría se le otorga durante el curso una importancia especial. La idea de aprender de manera colaborativa, observando a compañeros, pidiéndoles retroalimentación, impartiendo clases conjuntas en varios niveles y participando en la mejora general del grupo educativo está presente en el diseño general del curso y en la metodología y estructura organizativa del mismo.

Esta visión clara por parte de todos los participantes hace que desde una percepción inicial en el indicador más bajo, un 77% del total, tan solo un 7% permanezca en la misma valoración al final del mismo. Tras pedir confirmación de dicha valoración a 5 de estos 7 informantes alegaron dos razones distintas: los informantes 30 y 66 consideraban que les había tocado un grupo *difícil y poco colaborador*. Los informantes 14, 16 y 43 dijeron que estaban *demasiado estresados*. Cotejaremos esta valoración con la de la última subcategoría referida a la gestión administrativa.

Un 87% de los participantes se sitúan al final del curso entre los indicadores 1.2, 2.1 y 2.2. En el caso de los formadores el grado de satisfacción es igualmente positivo: un 99% son ubicados en los mismos indicadores.

Si hay algo en lo que se insiste continuamente en el desarrollo de los cursos FELE es en la necesidad de cumplir con todas las tareas asignadas y dentro de los plazos estipulados. Para un coordinador de estudios, un buen profesor no solo imparte clases de calidad sino que contribuye al desarrollo profesional conjunto del departamento.

Del mismo modo, en los curso FELE se fomenta el trabajo colaborativo, la preparación conjunta de clases, la observación y las tutorías de los compañeros, la ayuda y el asesoramiento técnico para la implementación del uso de los recursos tecnológicos, el paso fluido de información que beneficie al resto del grupo.

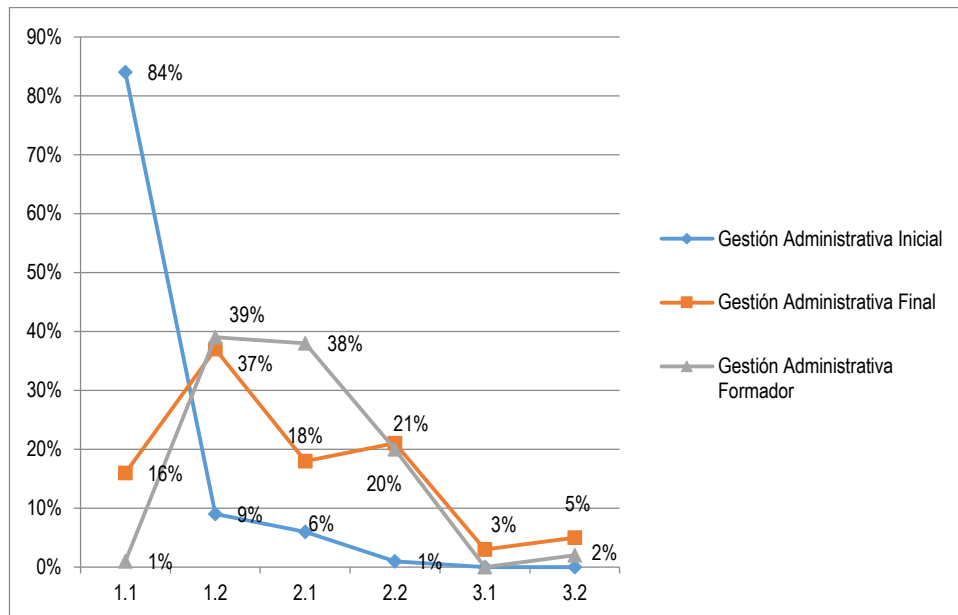
Probablemente sea esta competencia una de las competencias clave en la posterior formación continua del profesor. Esta inercia positiva los lleva posteriormente a hacerse cargo de proyectos de coordinación de compañeros, en beneficio de toda la institución para la que trabaja y, por ende, para toda la comunidad educativa en la que suele estar participando activamente. Como cita Vezub (2007:3)

Por otra parte, varios estudios señalan al factor docente como elemento clave de la transformación educativa, actor principal de la renovación de los modelos de enseñanza (Aguerrondo, 2004; Fullan, 2002; Vaillant 2005).

8.1.13. Categoría: Profesionalismo

Subcategoría: Gestión administrativa

Figura 26: Gestión administrativa.



1.1	Realiza tareas rutinarias como pasar lista, repartir materiales a los aprendientes, recogerlos y devolverlos.
1.2	Entrega las planificaciones y cumplimenta correctamente el seguimiento de las sesiones y lo hace en el plazo establecido. Corrige deberes y pruebas de evaluación de modo eficiente.
2.1	Corrige pruebas de evaluación y elabora informes escritos de manera eficiente. Realiza un seguimiento de sus clases de forma clara y organizada. Entrega documentos y da retroalimentación en los plazos establecidos.
2.2	Gestiona las tareas administrativas relacionadas con su trabajo de modo eficiente. Planifica tareas previsibles pero poco frecuentes y las realiza en su plazo. Gestiona de forma adecuada las preguntas, peticiones y sugerencias planteadas por los aprendientes.
3.1	Coordina tareas administrativas con otros, recopila información, informes, opiniones, etc., si se le pide. Se responsabiliza de algunas tareas administrativas como organizar reuniones de profesores, pasar cuestionarios de evaluación de fin de curso, analizar los datos e informar de los resultados, etc.
3.2	Actúa como coordinador de cursos si se le pide. Se relaciona con secretaría, administración, patrocinadores, padres, etc., como corresponde. Contribuye de un modo activo al diseño o a la revisión de los procedimientos administrativos.

Las tareas administrativas exigen por parte de los profesores participantes el cumplimiento de unos plazos de entrega y de unas rutinas organizativas en el aula que no se pueden obviar. Es, seguramente, una de las subcategorías donde hay más similitud de criterios entre los profesores y los formadores.

Si observamos el gráfico, un 84% se sitúa en el indicador más bajo al inicio del curso frente a un 16% que lo hace al final. Se trata de un progreso muy significativo. Consultando con los formadores acerca de ese 16% que sigue estando en el mismo indicador de comienzo coinciden sin dudar en que: *no invirtieron el tiempo suficiente para realizar todas las tareas exigidas*.

Aunque uno de los aspectos que más se valoran en las entrevistas previas a los profesores para hacer el curso FELE es la necesidad imperiosa de contar con una disponibilidad de tiempo casi absoluta durante su realización, muchos profesores participantes no se dan cuenta de ello hasta que el curso no comienza, sobre todo con las preparación de las prácticas y la realización del portafolio.

Por otro lado, los 3 informantes que en la anterior subcategoría habían tenido problemas de estrés repiten en esta ocasión como informantes que no experimentan evolución en el indicador de inicio, confirmando la teoría de la necesidad de invertir tiempo suficiente para cumplir con todas las tareas asignadas. Tal y como ocurre en la mayoría de los centros, se requiere un horario “extendido”, fuera del cómputo general, para ejecutar adecuadamente las tareas.

En el caso de los cursos impartidos en Sevilla, el horario es de 9:30 a 13:00 y de 15:00 a 17:30h. La experiencia de los cursos nos demuestra que los alumnos suelen quedarse en la pausa de la comida para seguir preparando la clase práctica que van a impartir y posteriormente también suelen quedarse a partir de las 17:30 para adelantar las tareas que no hayan podido hacer hasta ese momento.

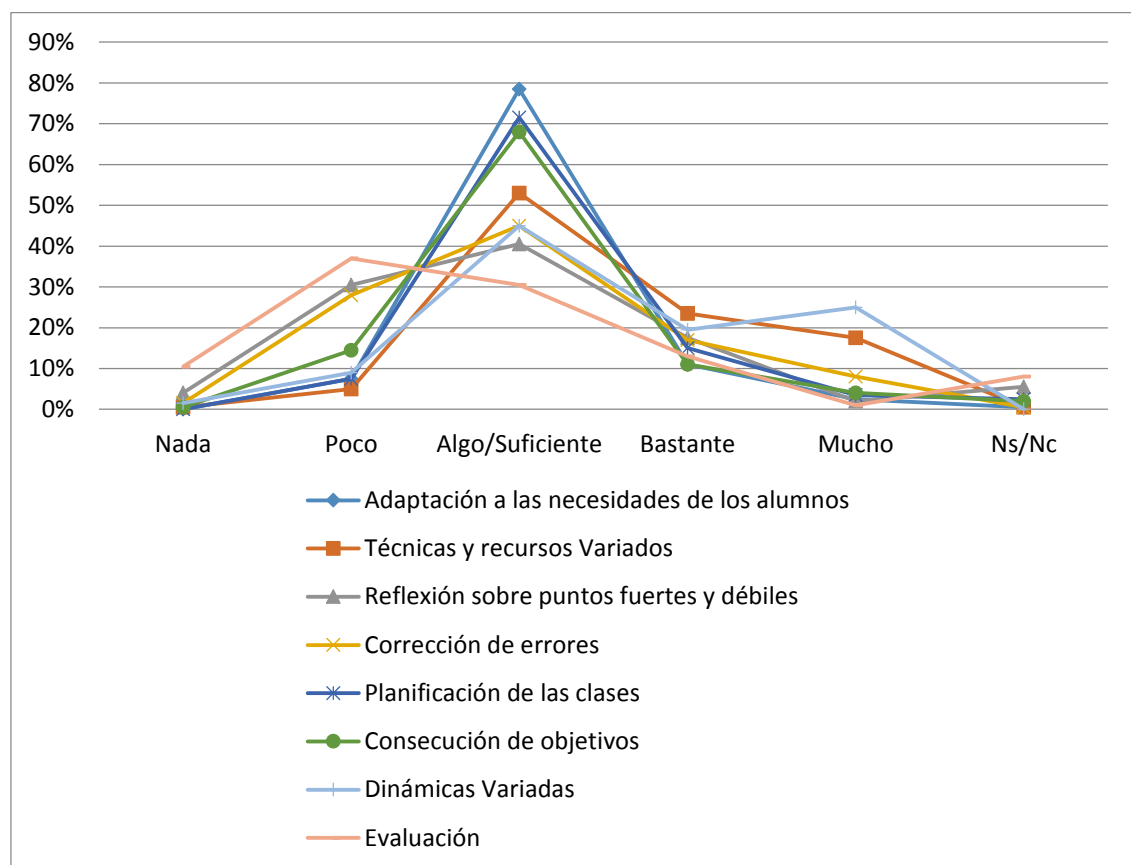
El gráfico también ilustra la coincidencia de valoración en la mayoría de los índices: no superando un diferencial mayor del 3%, excepto en el indicador 2.1 que va de un 18% por parte de los profesores participantes a un 38% por parte de los formadores.

Tras hacer el análisis de las parrillas iniciales y finales de los profesores participantes y de los formadores, pasamos en el siguiente apartado a analizar por separado los cuestionarios de los alumnos extranjeros voluntarios acerca de las competencias docentes clave de los profesores en formación.

8.2. Cuestionarios de valoración de los alumnos extranjeros.

Como hemos visto, las percepciones de aprendizaje de los profesores en formación y la de sus tutores o formadores no siempre suelen coincidir. Pero igualmente importante es la perspectiva ofrecida por los alumnos extranjeros voluntarios que reciben las clases. Como ya mencionamos al hablar del cuestionario de los alumnos extranjeros, hemos correlacionado los datos reflejados en las parrillas EPG de los profesores en formación y de los formadores, con las preguntas del cuestionario centrado en las competencias clave de los profesores.

Figura 27: Análisis conjunto de variables de los alumnos extranjeros.



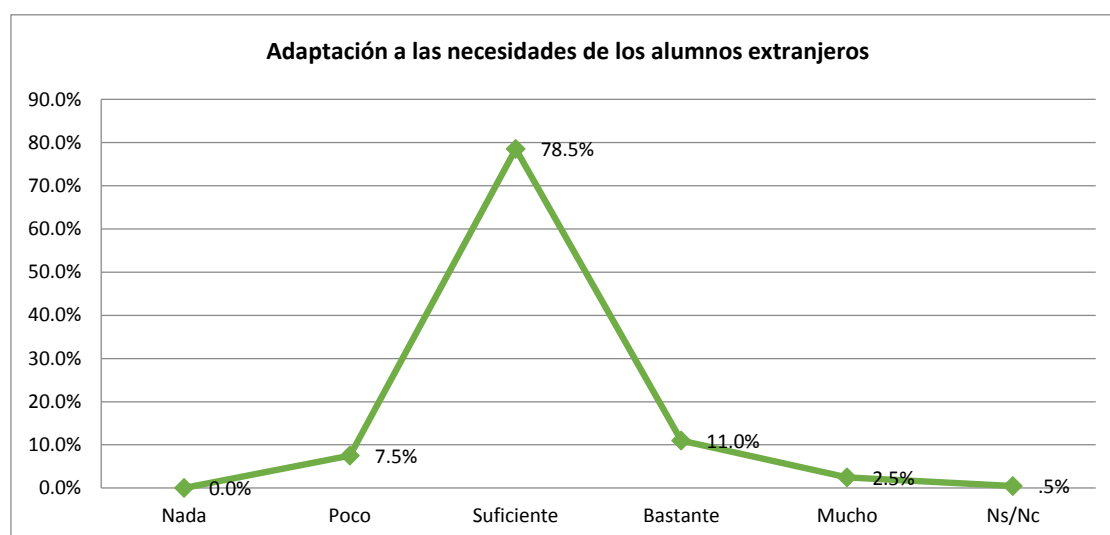
Como podemos apreciar en el gráfico que muestra el análisis conjunto de todas las variables, la tendencia más generalizada es la de centrar la valoración de los estudiantes en la escala de “Suficiente”. Excepto la variable de la “Evaluación” ninguno de los gráficos mantiene una tendencia a valorar por debajo del “Suficiente”. Esto podría significar un cierto sesgo por parte de los encuestados, pero nuestro conocimiento del

campo de estudio y la experiencia en las valoraciones de los alumnos extranjeros sobre los profesores en práctica, nos permite interpretar que los alumnos perciben el interés que ponen los profesores por la mejora de su competencia docente, la constancia de que han experimentado un cierto progreso en su manejo, planificación y evaluación de las clases, pero la opinión generalizada de que aún les queda mucho camino por recorrer. Esta interpretación se verá confirmada con el análisis individualizado de cada una de las variables.

Para facilitar la lectura, hemos considerado oportuno simplificar las preguntas para los títulos de cada uno de los gráficos seleccionando las palabras claves.

8.2.1. Adaptación a las necesidades

Figura 28: Adaptación a las necesidades de los alumnos extranjeros.

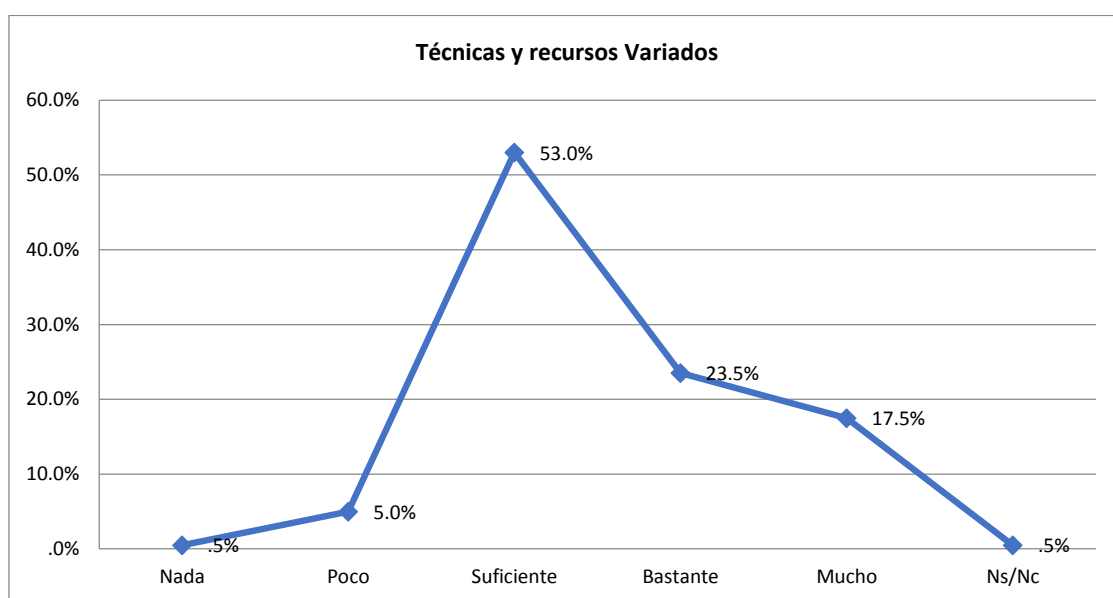


El gráfico muestra que la distribución de los valores es muy poco homogénea y se advierte un claro acuerdo por parte del 78'5% de los alumnos sobre cómo los profesores planifican las clases teniendo en cuenta sus necesidades de manera global. Un 11% dice estar bastante satisfecho con la atención de los profesores a sus necesidades específicas mientras un 7,5% muestra su insatisfacción en este aspecto. El porcentaje de respuestas "No sabe/no contesta" es del 5%, no superando el límite del 10% que podría invalidar los datos referidos a esta variable.

Tan solo un porcentaje muy exiguo, el 2,5% está encantado con los aspectos incluidos en la planificación de las clases por verlos directamente relacionados con sus objetivos de aprendizaje. Curiosamente, este 2,5% de los alumnos con la valoración más alta no son alumnos que estudian en la escuela por la mañana. Tanto los profesores en formación como los tutores coinciden en que dichos alumnos suelen ser “muy agradecidos”. Es lógico que los alumnos que tienen clases por la mañana con profesores con experiencia sean mucho más críticos a la hora de evaluar a los profesores en formación, ya que tienen la referencia de sus profesores con experiencia.

8.2.2. Utilización de técnicas y recursos variados.

Figura 29: Uso de técnicas y recursos variados.



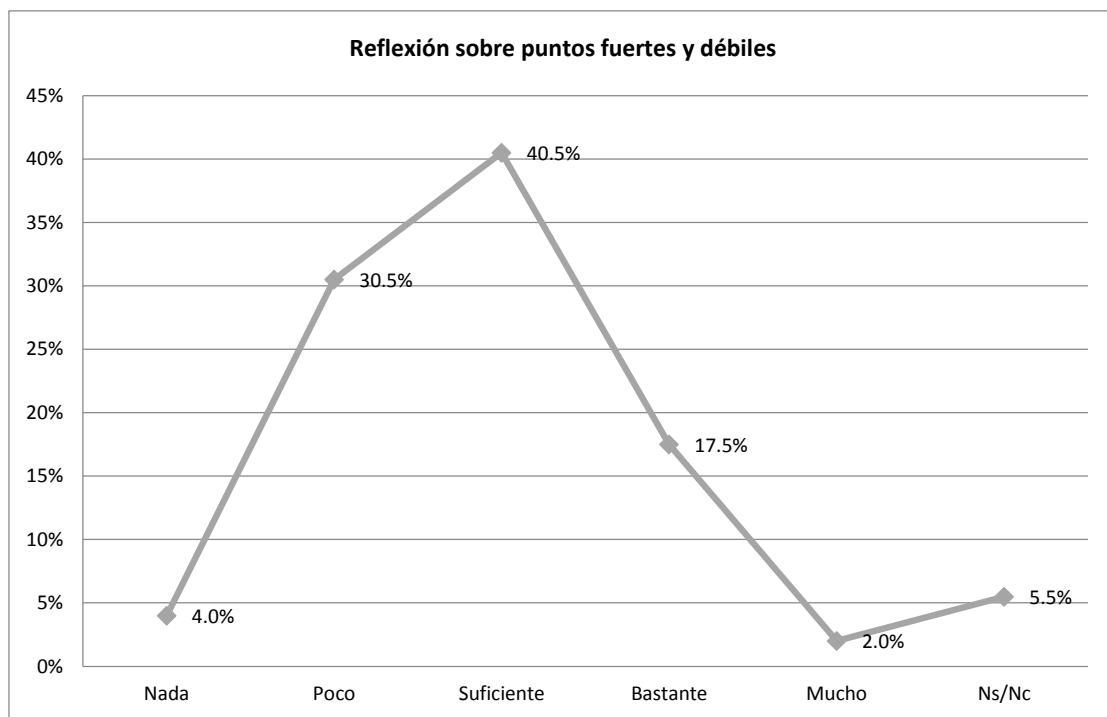
Esta es una de las variables mejor valoradas por los alumnos conjuntamente con la de “Utilización de dinámicas variadas” que veremos más adelante. Tanto los profesores en formación como los formadores ven con claridad la necesidad de utilizar técnicas y recursos variados que se puedan adaptar a todos los estilos de aprendizaje de los alumnos y aumenten la motivación por el aprendizaje. También en las sesiones de metodología se hace un gran énfasis en esta necesidad y los formadores contribuyen a ello en las tutorías de preparación de las clases prácticas. De esa forma un 41% de los alumnos muestra un elevado grado de satisfacción al valorar esta variable y un 53% cree que es suficiente el esfuerzo realizado por los profesores para captar su atención.

Nuestra experiencia de campo nos demuestra que los profesores en formación invierten gran cantidad de tiempo en el diseño de actividades atractivas y motivadoras para los alumnos con la creencia de que ello hará que se muestren muy participativos y que valoren positivamente sus clases. Si el horario de clase concluye a las 17:30h. los profesores suelen permanecer una media de 3 horas más preparando sus clases prácticas.

Sin embargo, hay que analizar también el porcentaje del 5% de los alumnos que piensan que los profesores han hecho muy poca atractiva la clase. Este mismo 5%, constituido por los mismos informantes, valoró del mismo modo la variable anterior, lo cual da consistencia a sus respuestas. Es decir, consideran que las clases se adaptan poco a sus necesidades y, por tanto, no les parecen variados los recursos y técnicas utilizadas.

8.2.3. Reflexión sobre puntos fuertes y débiles.

Figura 30: Capacidad para hacer reflexionar a los alumnos sobre sus puntos fuertes y débiles.

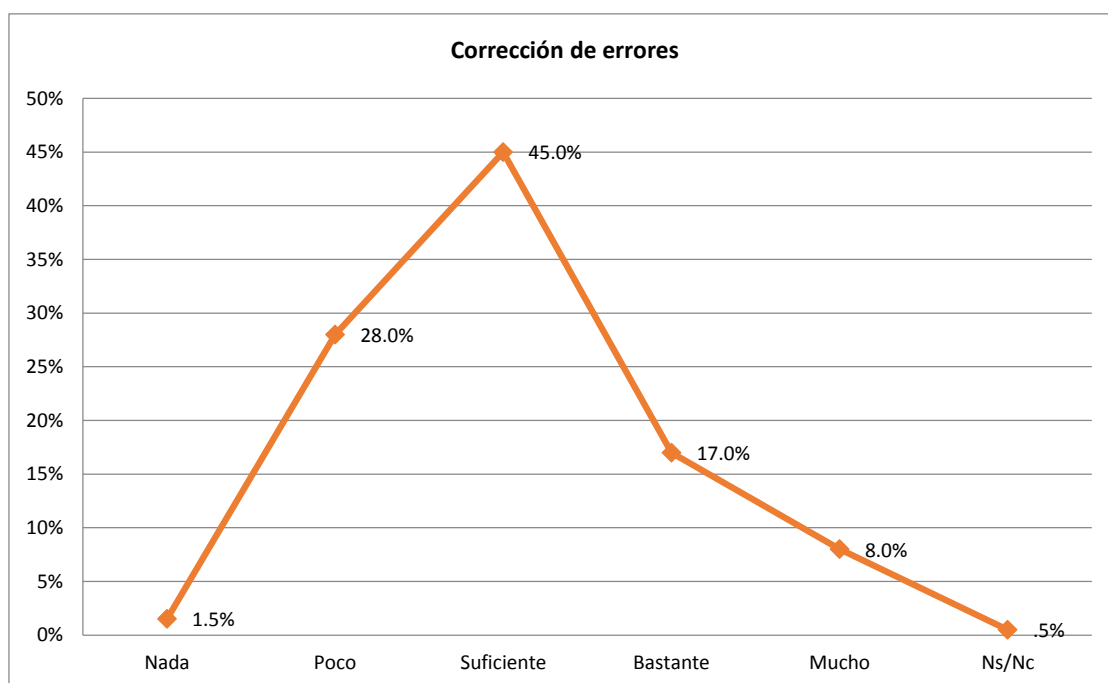


Aunque el 60% del total de los alumnos considera que los profesores les hacen reflexionar sobre sus fortalezas y debilidades de manera suficiente (40,5%), bastante (17,5%) o mucho (2%), existe un porcentaje bastante elevado cercano al 40% que considera que esta reflexión es muy escasa o nula.

Verdaderamente, la cultura reflexiva de la docencia no se instala con facilidad entre los profesionales, por mucho que se insista por parte de los formadores y en el diseño de los cursos acerca de su importancia para fomentar la autonomía y el control del aprendizaje por parte de los alumnos. Este porcentaje tan elevado de valoraciones en la escala de poco o nada se repite en las variables sobre “Corrección de errores” y “Evaluación” que tanto tienen en común, como analizaremos a continuación.

8.2.4. Corrección de errores.

Figura 31: Capacidad para corregir los errores de sus alumnos.



La distribución de las valoraciones es muy parecida a la variable anteriormente analizada. Un 70% de los alumnos extranjeros está relativamente satisfecho sobre como los profesores de formación atienden a sus errores frente a un 29,5% que muestra su insatisfacción.

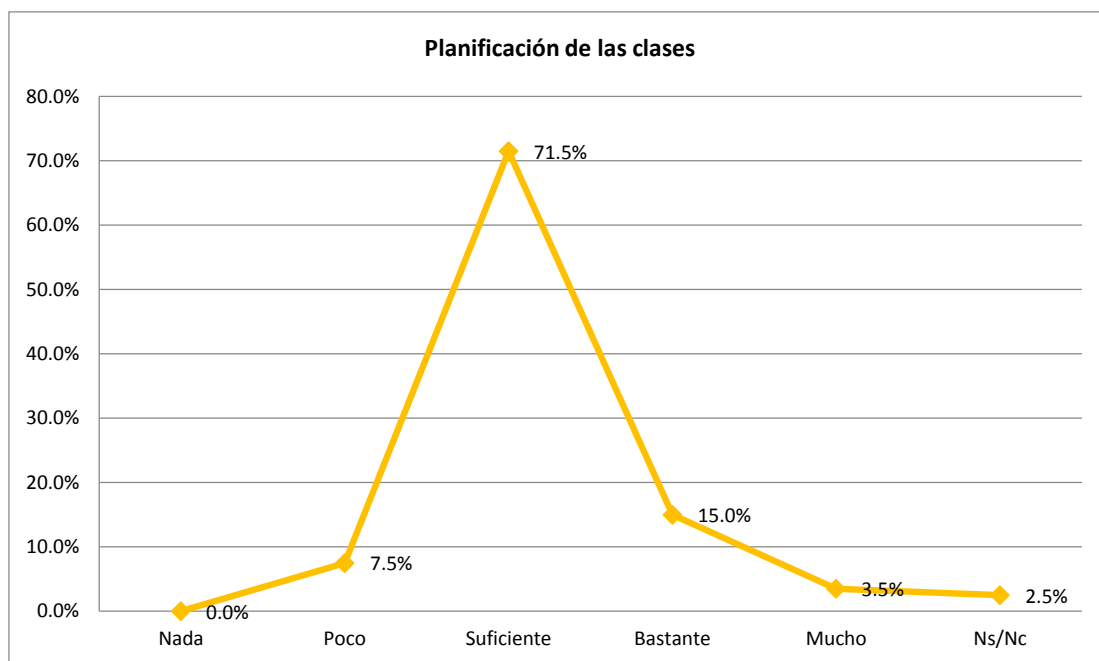
Hay que destacar que en esta variable tan solo 1 informante respondió con la valoración de “no sabe/no contesta” ya que los alumnos perciben con claridad todo aquello que consideran más cercano a la práctica diaria de una clase de idiomas. Para un

alumno extranjero está muy claro que una de las labores propias del profesor es la de corregir los errores y así lo demandan continuamente.

Si bien los formadores insisten en la necesidad de que los profesores en formación detecten los errores de los alumnos y sepan seleccionarlos para corregirlos adecuadamente, la experiencia de campo nos informa de cómo es una de las competencias docentes clave más difíciles de adquirir ya que están demasiado preocupados por seguir el plan previsto y cumplir los tiempos. Ya lo volveremos a comentar al cruzar estas valoraciones de los alumnos con las parrillas de los profesores y formadores.

8.2.5. Planificación adecuada.

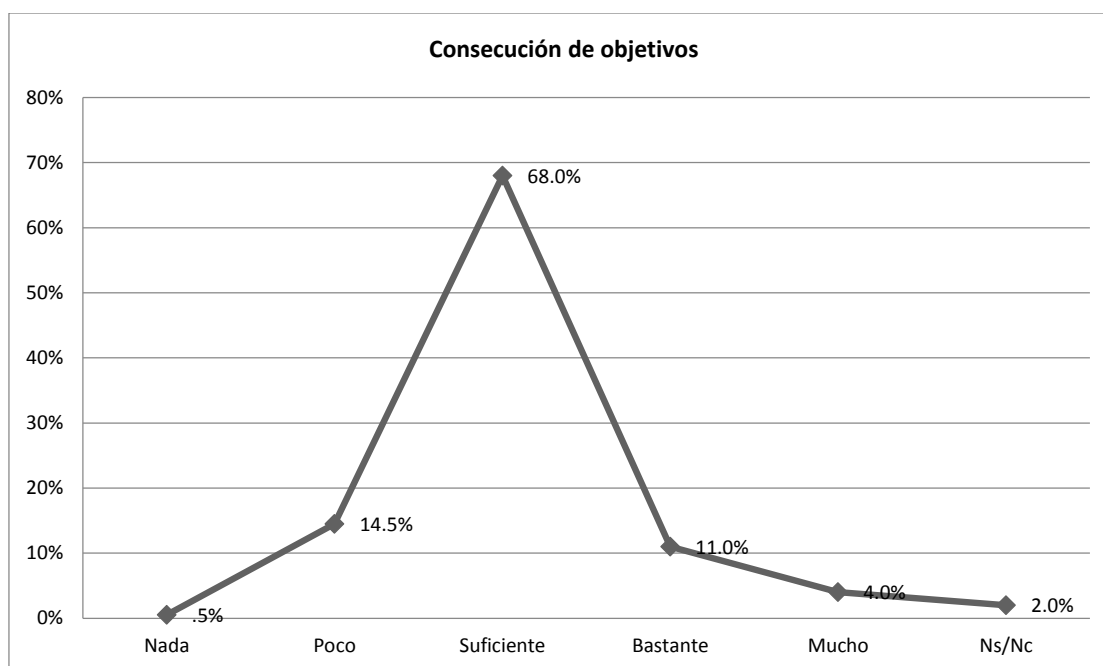
Figura 32: Capacidad para planificar las clases de manera clara y adecuada.



La distribución de las medidas de esta variable es muy similar a las valoraciones de los alumnos al evaluar la variable inicial de “Adaptación a necesidades”. Si colocamos los gráficos uno junto al otro advertiremos la gran coincidencia. Esto es así porque toda planificación adecuada debe tener muy presentes las necesidades del grupo al que se dirige. De este modo, volvemos a incidir en la consistencia de las respuestas de los alumnos.

8.2.6. Consecución de objetivos.

Figura 33: Capacidad para conseguir los objetivos de aprendizaje propuestos.



Aunque la distribución de las valoraciones es muy parecida a la de “Planificación adecuada” ya que los objetivos tienen mucho que ver con el diseño de toda planificación, los alumnos son algo más críticos en la parte baja de las valoraciones. Frente a un 7,5% de alumnos que consideraban que los profesores en formación no planificaban adecuadamente, en el caso de la consecución de los objetivos, el porcentaje se duplica, exactamente un 15%.

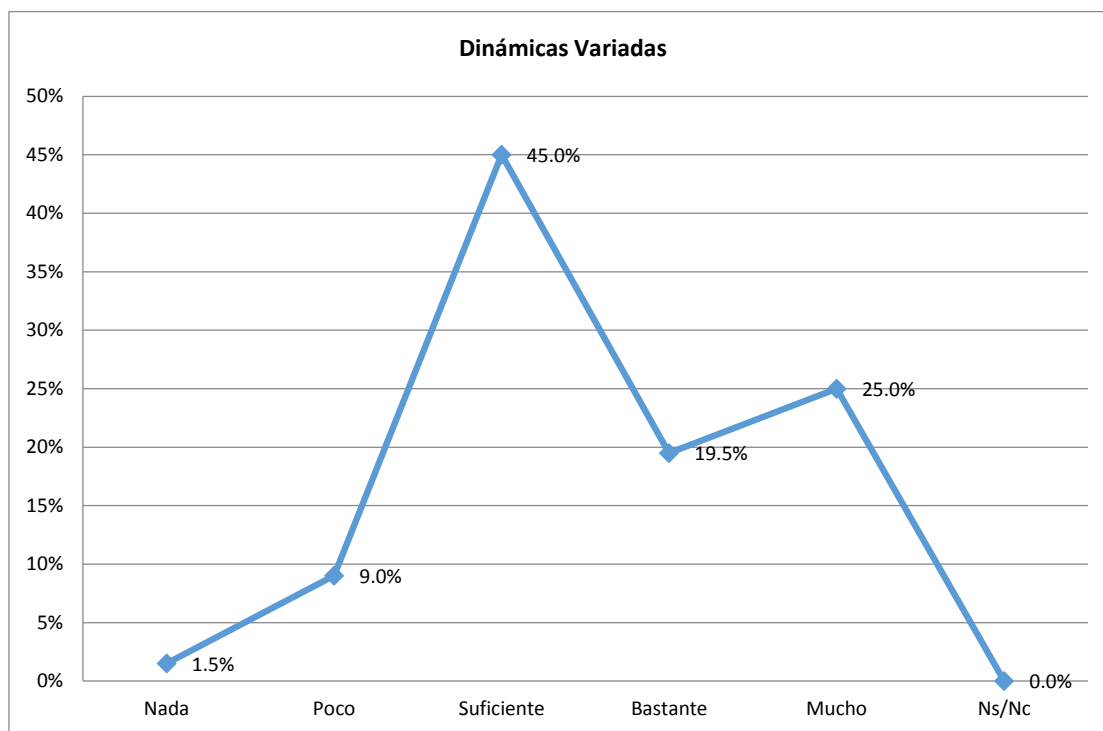
Esto tiene sentido porque de la idea general o plan de clase a la materialización en la práctica, es decir, a su actualización en el aula con todas las imposiciones que ello conlleva, hay una distancia apreciable. Algunos profesores desarrollan más que otros esa habilidad de adaptar lo programado a los posibles imprevistos que surjan, mientras que otros prefieren seguir “atados” al plan diseñado.

Esta variable entronca directamente con los objetivos de nuestra investigación ya que la competencia docente se verifica única y exclusivamente en las situaciones concretas de aprendizaje y enseñanza, cuando los profesores son capaces de movilizar sus

conocimientos, destrezas y actitudes. Por ello, gracias a que el curso FELE incluye prácticas con alumnos extranjeros, podemos constatar dicha evidencia.

8.2.7. Utilización de dinámicas variadas

Figura 34: Uso de dinámicas variadas durante la clase.



Como ya mencionamos a la hora de valorar la variable de “Utilización de técnicas y recursos variados”, la variable acerca de la variedad de dinámicas es otra de las mejor puntuadas. De hecho la valoración otorgada a cualquiera de las variables analizadas con la medida más alta se le ha asignado a esta variable (un 25%).

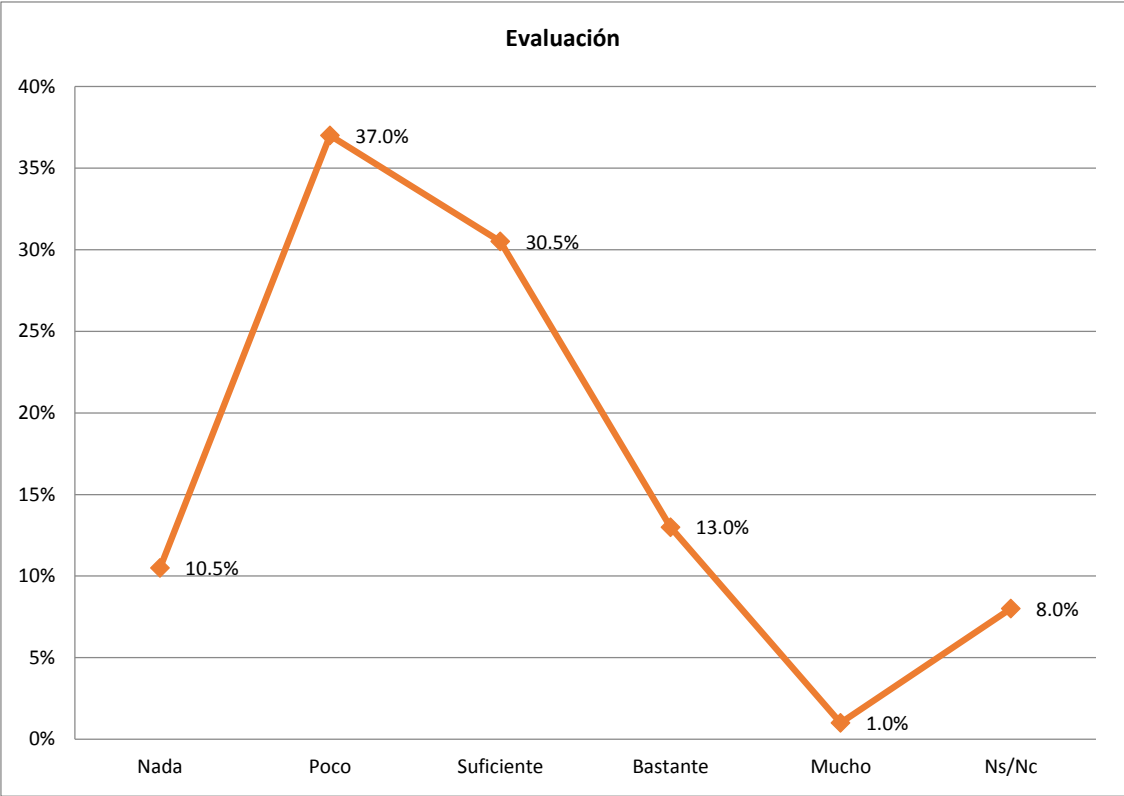
Un detalle que puede pasarnos desapercibido es que un 10,5% muestra su insatisfacción frente a esta variable, lo cual duplica el porcentaje mínimo otorgado por la “Utilización de técnicas y recursos variados”. Esto se puede justificar porque muchos alumnos son reacios al trabajo en parejas o grupos debido a sus creencias sobre cómo se aprende una lengua, o a la idea de que puede ser una pérdida de tiempo o bien, al hábito con el que haya aprendido hasta ahora.

Las creencias de los participantes en el estudio y sus experiencias previas de aprendizaje influyen poderosamente sobre la perspectiva adoptada por cada uno de ellos.

Será, como siempre, nuestro conocimiento del contexto de estudio y la interpretación cruzada de las distintas variables las que nos aporten luz sobre este posible límite de la investigación.

8.2.8. Evaluación.

Figura 35: Capacidad para evaluar la progresión de los alumnos.



Frente a las anteriores variables, la evaluación es, sin duda, la que peor valoración tiene por parte de los alumnos extranjeros participantes en el estudio. Un 37% muestra su insatisfacción parcial frente a la forma en que los profesores evalúan su progreso como alumnos, y un 10,5% confirma su insatisfacción total.

Realmente, si algo puede caracterizar a un profesor experto es la capacidad de llevar el control individualizado del progreso de sus alumnos. Por ello, los profesores en formación inicial, tienen serias dificultades para adquirir esta competencia durante un curso intensivo de tan corta duración.

También es sintomático, que la cifra más alta de alumnos que contestan con un “no sabe/no contesta”, un 8%, se da en esta variable que nos ocupa. Esto es debido a que

tampoco muchos alumnos tienen muy claro qué significa evaluar, más allá de las tradicionales pruebas de nivel o exámenes. Y como en las clases prácticas no se suelen poner este tipo de pruebas de evaluación, los alumnos lo echan en falta.’

Toca ahora analizar los datos aportados por los profesores en activo una vez terminado el curso de formación FELE. Se trata de respuestas abiertas a preguntas relacionadas con los objetivos de la investigación aunque, como veremos más adelante, aportaron otro tipo de información muy valiosa.

8.3. Encuestas a profesores en activo que han hecho el curso.

La posibilidad de preguntar a profesores en activo que hubieran realizado el curso de formación FELE y que trabajaran en contextos muy diferentes es una oportunidad que quisimos aprovechar para tener una perspectiva más global acerca de la eficacia de dichos cursos a la hora de otorgar competencia docente en contextos reales de aprendizaje y enseñanza. No se trata, en este caso, de un intento de generalizar resultados sino de interpretar los datos que nos ofrecen dentro del contexto en el que se desenvuelven. El hecho de haber realizado el curso con anterioridad hace que manejemos unos conceptos compartidos que facilita enormemente la tarea de comprensión del contenido.

Se trata de una muestra de 4 profesores que trabajan en entornos muy diferenciados. No han sido seleccionados de ninguna forma sino que son aquellos profesores que han respondido a nuestra petición formulada en nuestro *Facebook* de formación de profesores. Debido a la lejanía de los contextos en los que se encuentran inmersos realizando sus clases optamos por hacerles unas preguntas abiertas por correo electrónico. Una vez aclarados los objetivos del estudio y la debida confidencialidad de los datos generados, se les enviaron unas indicaciones a modo de sugerencias para tener en cuenta a la hora de responder: que lo hicieran con total sinceridad, que se basaran en su experiencia real y que añadieran cualquier tipo de apreciación que desearan.

Las tres preguntas formuladas en la encuesta realizada en línea, por la evidente limitación que la distancia con los encuestados y las diferencias horarias imponían, tienen relación con la influencia que el curso ejerció en su competencia profesional. Por otro lado también se les anima a valorar el curso desde la perspectiva que aporta la experiencia docente y haber tenido que enfrentarse a situaciones de aprendizaje muy diversas. Por

ello, nos interesa conocer cuáles son en su opinión los aspectos del curso que debemos seguir potenciando y aquellos otros que debemos introducir o modificar. Estas son las preguntas que les fueron formuladas:

- 1. ¿En qué contexto empezaste a trabajar como profesor una vez acabado el curso FELE (país, tipo de institución, tipo de alumnos, horas de clases a la semana, si te imponen un currículum y unos materiales o tú los decides, si trabajas con otros profesores, si hablas solo en español...)?**

Mediante esta pregunta se pretende abordar el marco referencial donde los individuos han desarrollado hasta el momento su labor profesional y se pretende conocer específicamente aspectos más concretos sobre dicha experiencia. No se trata tanto de una pregunta para generar variables de análisis sino para interpretar las respuestas a la luz de dicho entorno laboral.

- 2. ¿En qué medida el curso FELE te ayudó a desarrollar tu trabajo como profesor? ¿Las sesiones de metodología? ¿Las prácticas? ¿Las tutorías con los formadores?**

Abordamos aspectos más concretos sobre la aportación del curso para la adquisición de competencias en tres aspectos claves: conocimientos adquiridos, habilidades desarrolladas y capacidad de reflexión. Esta pregunta sí que tiene que ver directamente con los objetivos de nuestro estudio.

- 3. ¿Qué le faltaría al curso para aportar una mayor capacitación?**

Por último, se les pide que desde su experiencia como antiguos profesores en formación de FELE y posteriormente como docentes en activo, aporten recomendaciones de mejora para dicho curso. Tanto para esta pregunta como para la anterior, resulta de vital importancia que el informante se sienta lo más libre posible para responder con total sinceridad. Se les ha comunicado que sus respuestas pueden contribuir enormemente a la futura adaptación de los cursos FELE o a la creación de nuevos formatos de cursos. De esta manera los animamos a entender uno de los objetivos de toda investigación evaluativa: el cambio conducente a la mejora.

8.3.1. Listado de códigos usado en el análisis de contenido.

El siguiente listado de códigos especifica todas las categorías generales, sus correspondientes subcategorías y una citación de alguno de los informantes para cada una de las subcategorías de modo que se pueda comprender mejor su significación.

Tabla 5: Listado de códigos empleados en el análisis de contenido de las encuestas a los profesores en activo.

1ª CATEGORÍA: CONTEXTO (CONT)		
Se trata de información general que rodea al contexto de investigación.		
SUBCATEGORÍA	CÓDIGO	CITACIÓN
País	CONT/país *1 / 1 / 5 / 1	<i>...fue en Varanasi, India.</i>
Tiempo	CONT/tmpo *1 / 4 / 2 / 2	<i>...justo después de terminar el curso de formación...</i>
Alumnado	CONT/alum *5 / 7 / 5 / 1	<i>Mis alumnos tenían entre 20 y 21 años...</i>
Horario	CONT/hora *3 / 3 / 3 / 1	<i>5 horas semanales divididas en dos horas y media cada día</i>
Motivación	CONT/moti *3 / 0 / 0 / 0	<i>...porque les gustaba o porque lo necesitaban para el trabajo.</i>
Organización	CONT/orga *7 / 12 / 9 / 1	<i>...Cervantes tiene todo muy organizado;</i>
Tipo de curso	CONT/curs *1 / 1 / 0 / 1	<i>También hay cursos especiales, no solo para jóvenes y niños...</i>
Legislación	CONT/legi *0 / 0 / 2 / 0	<i>En Francia, según la educación nacional...</i>
Recursos	CONT/recu *0 / 0 / 9 / 2	<i>...vemos textos periodísticos o publicitarios en los manuales de español.</i>
2ª CATEGORÍA: SITUACIÓN (SITU)		
Cómo percibe el informante la situación particular donde se desenvuelve		

Dificultad y esfuerzo en la práctica docente	SITU/difi *4 / 1 / 0 / 2	<i>La verdad es que fue una experiencia dura, pero muy interesante...</i>
Visión de la profesión	SITU/visi *2 / 0 / 2 / 1	<i>Ser profesor de español implica conocimientos, formación, metodología, planificación y, sobre todo, mucha inteligencia emocional.</i>
Percepción generalizada de alumnos o profesores	SITU/geral *0 / 2 / 0 / 0	<i>Resulta que los rusos son muy de método antiguo...</i>
Vivencias en el puesto laboral	SITU/vive *8 / 6 / 12 / 3	<i>...pero se dejaba vía libre al profesor para creación.</i>
Valoración de la metodología empleada en el trabajo	SITU/meto *0 / 4 / 3 / 4	<i>...da un toque ecléctico a la metodología.</i>
Valoración global curso FELE	SITU/fele *5 / 13 / 2 / 7	<i>...las prácticas, puedo decir que fue un lujo...</i>

3ª CATEGORÍA: perspectivas compartidas (PERS)

Qué opinan, sienten o hacen la mayoría de los participantes en el contexto

Sobre las prácticas FELE curso	PERS/prac *0 / 1 / 0 / 1	<i>...un curso que puede ser estresante para muchos, por la intensidad de verse "desnudo" delante de un montón de gente.</i>
Sobre la metodología FELE	PERS/meto *0 / 0 / 3 / 1	<i>Nos dimos cuenta de la gran cantidad de formas que existen a la hora de abordar un tema o punto gramatical...</i>
Sobre las tutorías FELE	PERS/tuto *0 / 0 / 1 / 0	<i>Gracias a las tutorías con los formadores, pudimos seguir aprendiendo y mejorando nuestra capacidad de creación y ejecución.</i>
Sobre la práctica de la profesión	PERS/prof *0 / 2 / 4 / 1	<i>Muchos profesores que se inician en este mundo no saben cuáles son los puntos calientes del español...</i>

4ª CATEGORÍA: PROCESOS (PROC)

Cambios experimentados a través de tiempo y la experiencia adquirida

Personalmente	PROC/pers *0 / 4 / 0 / 0	<i>Para terminar, el curso FELE me abrió la mente, y no exagero. Me dio la confianza necesaria para entrar en cualquier clase.</i>
Competencia docente	PROC/doce *5 / 7 / 7 / 0	<i>...el curso me ayudó a tener fe en el método comunicativo.</i>
Cambios de trabajo	PROC/camb *4 / 0 / 0 / 0	<i>...me ofrecieron la oportunidad de trabajar en el Cervantes de Delhi, así que estuve dos años trabajando allí.</i>
Evolución de la profesión	PROC/prof *0 / 1 / 0 / 0	<i>Pero las TICS van a velocidad de crucero...</i>
Recomendaciones de cambios en el FELE	PROC/fele *1 / 9 / 13 / 4	<i>Si se incluyera una breve sesión en el curso sobre cómo adaptar un texto literario a cualquier nivel,</i>

5ª CATEGORÍA: ACTIVIDADES (ACTI)

Acciones o conductas que se producen con normalidad y frecuencia

Durante su trabajo	ACTI/aula *2 / 9 / 3 / 0	<i>Seguimos el currículum de IB y los preparamos para los exámenes que tienen lugar en diciembre, oral, y en mayo, el escrito.</i>
Según las costumbres del entorno	ACTI/ento *0 / 0 / 3 / 2	<i>Normalmente, a los estudiantes que se inician en el aprendizaje de la lengua española, se les impone un manual.</i>
Durante el curso FELE	ACTI/fele *0 / 1 / 2 / 0	<i>...cuando hicimos el curso usamos la pizarra electrónica...</i>

6ª CATEGORÍA: EVENTOS (EVEN)

Conductas o acciones que son más puntuales y no se suelen producir.

Durante su trabajo	EVEN/aula *0 / 1 / 0 / 1	<i>...ese fue un choque cultural muy muy grande para ellos.</i>
Durante el curso FELE	EVEN/fele *0 / 2 / 0 / 0	<i>...pero en casi en ningún momento se puso un video.</i>
7ª CATEGORÍA: ESTRATEGIAS (ESTR) Maneras de conseguir objetivos		
Respecto a los recursos en la práctica real de la profesión	ESTR/recu *7 / 1 / 4 / 0	<i>...tuve que hacerlo yo todo.</i>
Respecto a la motivación	ESTR/moti *3 / 0 / 0 / 0	<i>Yo cada día sueño algo nuevo, así que al día siguiente, lo intento llevar a cabo.</i>
Durante el curso FELE	ESTR/fele *1 / 10 / 3 / 0	<i>La primera semana de teoría sirve de “cámara de descompresión” para luego saltar a la piscina y trabajar con grupos reales...</i>
8ª CATEGORÍA: RELACIONES Y ESTRUCTURA SOCIAL (SOCI) Red de relaciones que se establecen entre los integrantes de un mismo contexto		
En la profesión en general	SOCI/geral *0 / 1 / 0 / 0	<i>...la situación real que luego vives en una escuela, eso de trabajar con gente de perfiles muy diversos.</i>
En el contexto real de trabajo	SOCI/trab *5 / 7 / 4 / 2	<i>...estaba rodeada de compañeros españoles, profesores con muchos años de experiencia y mucho que compartir.</i>
Durante el curso FELE	SOCI/fele *3 / 2 / 1 / 0	<i>Me pareció fundamental el trabajo en equipo...</i>

8.3.2. Distribución de las categorías y subcategorías según el número de menciones.

Si analizamos el número de subcategorías para cada una de las categorías generales observamos la siguiente distribución:

Contexto: 9 subcategorías

Situación: 6 subcategorías

Procesos: 5 subcategorías

Perspectivas compartidas: 4 subcategorías

Actividades frecuentes: 3 subcategorías

Estrategias: 3 subcategorías

Relaciones sociales: 3 subcategorías

Eventos: 2 subcategorías

La categoría más mencionada se refiere a la percepción del contexto educativo ya que es fundamental para comprender las acciones particulares que tengan lugar, Se trata de una visión dinámica, ya que el contexto se construye a partir de las experiencia que tienen lugar y de la interacción con la cultura y el resto de los participantes (Mateo, 2009). Resulta lógico que las menciones de los informantes a cuestiones relacionadas con el contexto donde desarrollan su labor docente sean las más frecuentes (9 subcategorías en total) por la enorme influencia que ejerce sobre el resto de las variables, sobre todo respecto a la variable de la percepción de los informantes de la situación particular en que se desenvuelven (6 subcategorías) y de los procesos de cambio que cada uno experimenta (5 subcategorías).

Otro aspecto que merece la pena ser analizado es el número de menciones para cada una de las subcategorías, tanto las más recurrentes como las menos citadas. Comenzamos por las subcategorías más mencionadas. Recordamos la forma de mencionar los diferentes códigos para facilitar la lectura. En **negrita** aparece la subcategoría. En **mayúscula** aparece la categoría a la que pertenece. Tras el asterisco aparecen cuatro cifras separadas por barras que indican las menciones realizadas de esa subcategoría en particular por los distintos informantes. Al final de cada una de las menciones recogemos entre paréntesis la categoría con mayúsculas separada con una barra de la subcategoría seguida del orden

de mención y del informante en concreto que la hizo descrito por la letra inicial del país donde trabaja (I de la India, R de Rusia, F de Francia y Ch de China), Describimos con detalle la primera subcategoría más mencionada para que sirva de muestra.

- **Organización:** CONT/orga *7 / 12 / 9 / 1 (categoría Contexto / subcategoría organización / mencionada 7 veces por el informante 1 / 12 veces por el informante 2 / 9 veces por el informante 3 / 1 vez por el informante 4)

Parece claro que lo que más les preocupa son cuestiones derivadas de la organización concreta de la institución. Un ejemplo de esta mención sería la segunda mención del informante de la India: “*Como comentaba anteriormente, en aquel momento, la Universidad no tenía ningún tipo de currículum* (CONT/orga 2I)” (se trata de la segunda mención de la subcategoría de organización que hace el informante que trabaja en la India).

- **Vivencias en el puesto laboral:** SITU/vive *8 / 6 / 12 / 3

Todos los informantes dedican numerosas menciones a relatar cómo viven las distintas situaciones a las que se enfrentan. Así lo podemos ver en la sexta mención del informante de Rusia: “*...estoy harto de tantos papeles* (SITU/vive 6R)”

- **Valoración global del curso FELE:** SITU/fele *5 / 13 / 2 / 7

Por otro lado, y como son conscientes de los objetivos de nuestro estudio, dedican a valorar el curso un total de 27 menciones. Así lo comprobamos con la primera mención del informante que trabaja en Francia: “*En general, quedé muy satisfecho con el curso, tanto a nivel de contenido como a nivel de prácticas*” (SITU/fele 1F).

- **Recomendaciones de cambios en FELE:** PROC/fele *1 / 9 / 13 / 4

Del mismo modo, los informantes dedican el mismo número de citas a las recomendaciones de cambios en el curso, ya que se encontraba explícitamente entre las preguntas que se le formularon de manera orientativa. Un ejemplo es la segunda mención que hace el informante de China: “*...creo que en las prácticas de FELE se debe "aplicar" cada herramienta en clase obligatoriamente para aprender a usarlas "forzosamente"* (PROC/fele 2CH)”.

- **Alumnado:** CONT/alum *5 / 7 / 5 / 1

- **Relaciones en el contexto laboral:** SOCI/trab *5 / 7 / 4 / 2

Por último, y relacionado con las subcategorías de organización y vivencias en el puesto laboral, aparecen las menciones sobre el alumnado y las relaciones con los compañeros de trabajo. Esto apoya la idea de los diseñadores de la parrilla al considerar el aspecto institucional como una competencia docente clave a tener presente. Lo vemos en las dos menciones siguientes de los informantes de la India y de Rusia: “*Mis alumnos tenían entre 20 y 21 años y pertenecían a diferentes carreras (CONT /alum 1I)*” y “*Trabajo en equipo, con cursos y talleres de formación interna organizados por el departamento académico (SOCI / trab 7R)*”.

Vayamos con las subcategorías menos mencionadas por la mayoría de los informantes. Tan importante es justificar las numerosas menciones de ciertas subcategorías como el escaso valor que parecen otorgar los informantes a otras. Así lo vemos en las cifras separadas por barras en las siguientes subcategorías: ninguna mención o sólo una.

- **Perspectiva compartida sobre las prácticas FELE:** PERS/prac *0 / 1 / 0 / 1

- **Perspectiva compartida sobre las tutorías FELE:** PERS/tuto *0 / 0 / 1 / 0

Estas subcategorías de la perspectiva compartida de los profesores con experiencia recordando sus prácticas del curso FELE y sobre las tutorías con los formadores escasean entre los informantes porque cada uno lo vivió de manera muy personal.

“*Gracias a las tutorías con los formadores, pudimos seguir aprendiendo y mejorando nuestra capacidad de creación y ejecución*” (PERS/tuto 1F)

“*El profesor llega al FELE con el miedo de no saber explicar español, cuando en realidad sabemos de sobra pero nunca lo hemos siquiera practicado en casa*” (PERS/prac 1CH)

- **Evolución de la profesión:** PROC/prof *0 / 1 / 0 / 0

Los cambios producidos en la profesión en general son muy poco mencionados porque carecen del distanciamiento temporal necesario y de una experiencia laboral variada y amplia, ya que están muy al inicio de su carrera profesional.

Pero las TICS van a velocidad de crucero (PROC/prof 1R)

- **Relaciones sociales en la profesión en general:** SOCI/gral *0 / 1 / 0 / 0

Las redes sociales que se establecen en los distintos entornos laborales no son mencionadas por falta de experiencia laboral en contextos muy diversos o bien por ocupar todo el tiempo disponible en la preparación de las clases que tanto tiempo ocupa al profesorado en sus etapas iniciales de desarrollo profesional.

...la situación real que luego vives en una escuela, eso de trabajar con gente de perfiles muy diversos (SOCI/gral 1R).

- **Legislación:** CONT/legi *0 / 0 / 2 / 0

La falta de experiencia en entornos laborales diversos los hace ser muy desconocedores de las distintas políticas en materia de legislación educativa. De hecho, la mayoría de ellos se dejan asesorar directamente en el nuevo puesto de trabajo y formalizan los contratos desde España. Lo que sí les preocupa es la legislación sobre las normas que influyen en su actuación durante las clases.

“En Francia, según la educación nacional, el profesor debe dar las instrucciones del ejercicio y explicar el motivo de la secuencia tratada en francés y realizar el ejercicio en lengua española” (CONT/legi 2F)

- **Percepción generalizada de alumnos y profesores:** SITU/gral *0 / 2 / 0 / 0

También escasean las citas referidas a las percepciones generalizadas de alumnos y profesores con los que colaboran, ya que la experiencia se reduce a los alumnos a los que imparten clase y en muchos casos trabajan como único profesor de español del departamento.

“Resulta que los rusos son muy de método antiguo, gramática, drills, traducción, etc” (SITU/ gral 1R).

“Lo quieren entender TODO desde el principio” (SITU/ gral 2R).

- **Conductas puntuales durante su trabajo:** EVEN/aula *0 / 1 / 0 / 1

- **Conductas puntuales durante el curso FELE:** EVEN/fele *0 / 2 / 0 / 0

Por último, la mención de eventos puntuales en su trabajo o el curso FELE escasea porque, o bien no han tenido tiempo de alcanzar cierta rutina laboral, o bien durante el curso FELE todo era nuevo y lo incorporan como parte de la estructura del curso (cantan, cocinan, salen con los alumnos, tienen errores y aciertos frecuentes...). Sólo cuando esperan que algo ocurra y no sucede, es digno de mención.

“Solo me hicieron dar una clase piloto de una hora y luego consultaron a los alumnos que tal les parecía” (EVEN/aula 1Ch).

“...pero en casi en ningún momento se puso un video” (EVEN/fele 2R).

8.3.3. Categorías directamente relacionadas con los objetivos de estudio.

Llega el momento de hacer una interpretación de los datos de los profesores en activo entrevistados en función de los objetivos de nuestra investigación. Por ello, hemos decidido seleccionar todas aquellas menciones que tienen que ver con el curso FELE y con la influencia ejercida sobre su actuación docente para que el lector de este trabajo tenga la misma información que manejaba el investigador.

8.3.3.1. Valoración global del curso de formación (SITU).

Menciones sobre la valoración general del curso FELE representada por la subcategoría SITU / fele:

“...el curso de FELE me ayudó muchísimo y, para mí, fue la base de mi formación” (SITU/fele 1I)

“...las sesiones en Clic me ayudaron mucho” (SITU/fele2I)

“...las prácticas, puedo decir que fue un lujo” (SITU/fele 3I)

“...las tutorías. Tengo que decir que para mí fueron fundamentales” (SITU fele 4I)

“Mucho. En un grado muy alto. El curso me ayudó en todos los sentidos” (SITU/ fele 1R)

“El curso me parece muy bien pensado” (SITU/fele 2R)

“Muy buenas, las profesoras se entregaban” (SITU/fele 3R).

“Es lo mejor, lo más rentable y además lo más divertido” (SITU/ fele 4R)

“Geniales” (SITU/fele 5R)

“Muy bien daban el elemento de cercanía que es tan necesario” (SITU/ fele 6R)

“A ver, el curso para mí fue casi perfecto, pero intentaré ayudar” (SITU/ fele 7R).

“El FELE es un triunfo para mí en manejo y gestión del aula, gestión de la emotividad, planificación de clases y aprovechamiento de TICS” (SITU/ fele 8R). “Ahí es donde brilla” (SITU/fele 9R). “Lógicamente, lo mejor del curso es la inmersión en el aula, sin flotador” (SITU/fele 10R). “Y las sesiones de retroalimentación fueron bastante míticas” (SITU/fele 11R). “Es difícil decir qué le falta al curso” (SITU/fele 12R)

“Yo cuando lo hice puedo decir que lo estaba” (SITU/ fele 13R)

“En general, quedé muy satisfecho con el curso, tanto a nivel de contenido como a nivel de prácticas” (SITU/fele 1F).

“Con estos talleres mencionados, considero que el curso intensivo FELE sería mucho más completo” (SITU/fele 2F).

“El curso de FELE en realidad creo que me ha servido pero en poca medida” (SITU/fele 1CH). “Me dio demasiadas herramientas que tampoco pude aprovechar al máximo” (SITU/fele 2CH). “Las planificaciones de clase que tanto tiempo nos ocupaban en las prácticas de forma tan detallada, en la realidad no se puede invertir tanto tiempo ni hace falta detallarse al máximo” (SITU/fele 3CH),

“El dar clases reales de prácticas, da mucha confianza y es en gran medida la clave del curso” (SITU/fele 4CH). “Las tutorías son muy útiles, y son otra fuente de aprendizaje a raíz del Feedback” (SITU/fele 5CH).

“Por supuesto la metodología es muy útil, aunque luego no se acuda directamente a ella” (SITU/fele 6CH)

“Sin embargo, no es para mí esto lo más importante” (SITU/fele 7CH)

Las menciones son bastante elocuentes y describen muy bien el sentir de cada uno de los profesores encuestados, sobre todo con las perspectivas que da la distancia de haber hecho el curso y ver su aplicación práctica en contextos reales de aprendizaje y enseñanza. Podríamos agrupar lo expresado en tres nuevas categorías:

Capacidad de ayuda: *me ayudó, me ayudaron, me ayudó en todos los sentidos, me ha servido pero en poca medida, fundamentales, muy útiles, fuente de aprendizaje, muy útil aunque luego no se acuda a ello directamente.*

Estructura y diseño: *bien pensado, casi perfecto, es un triunfo, difícil decir qué le falta, podría ser más completo, demasiadas herramientas que no pude aprovechar al máximo, no se puede invertir tanto tiempo en planificar tan detallado,*

Emociones: *todo un lujo, las profesoras se entregaban, lo mejor, lo más divertido, cercanía, bastante míticas, sin flotador, muy satisfecho, da mucha confianza.*

En general, la valoración es muy positiva, excepto por parte del informante que trabaja en China. Seguramente, la realidad de la enseñanza del español a sinohablantes es demasiado específica y un curso de formación inicial, en opinión de dicho informante, no llega a cubrir todos los aspectos deseados.

8.3.3.2. Perspectivas compartidas sobre el curso (PERS).

Pese a ser una subcategoría muy poco mencionada por razones que ya hemos comentado, otro aspecto en el que nos interesa indagar es sobre lo que los profesores encuestados consideran perspectivas compartidas acerca del curso. El posicionamiento es distinto que el de la perspectiva personal ya que inciden aquí en lo que, en su opinión, todos los compañeros coincidían. Lo haremos abarcando las tres secciones diferenciadas en que se estructura el curso: las sesiones de metodología, las tutorías y las prácticas.

Sobre la metodología FELE:

“La mayoría de los asistentes al curso no tenían ni idea de qué era una unidad didáctica y cuáles eran las partes que la formaban” (PERS/meto 1F)

“Nos dimos cuenta de la gran cantidad de formas que existen a la hora de abordar un tema o punto gramatical a través de juegos, actividades en grupos, diálogos en situaciones reales, etc.” (PERS/meto 2F).

“...creo que los asistentes lo agradecerían” (PERS/meto 3F).

“...sino que en cada profe quedan grabados algunos de los conceptos más importantes” (PERS/meto 1CH).

Ya que la mayoría de los participantes en los cursos de formación carecen de una formación específica previa y de experiencia laboral, predomina en las menciones la idea de descubrimiento: *no tenían ni idea, nos dimos cuenta, quedan grabados conceptos importantes...*

Sobre las tutorías FELE:

“Gracias a las tutorías con los formadores, pudimos seguir aprendiendo y mejorando nuestra capacidad de creación y ejecución” (PERS/tuto 1F)

En este caso, se potencia la idea de aprendizaje colaborativo que influye en los planes y en la mejora de la práctica. Verdaderamente los profesores participantes suelen comentar que no están acostumbrados a ser observados y analizados con tanto detalle. Saben que esta forma de tutoría colectiva, afianza los lazos del grupo y los impulsa a trabajar de forma colaborativa, perdiendo el miedo a cometer errores.

Sobre las prácticas FELE curso:

“...en un curso que puede ser estresante para muchos, por la intensidad de verse “desnudo” delante de un montón de gente” (PERS/prac 1R)

“El profesor llega al FELE con el miedo de no saber explicar español, cuando en realidad sabemos de sobra pero nunca lo hemos siquiera practicado en casa” (PERS/prac 1CH).

Lo más destacable es el estrés y el miedo a no saber responder a las preguntas de los alumnos. Por ello, son tan importantes las tutorías y la creación de lazos afectivos entre el grupo y los tutores para minimizar los efectos negativos.

8.3.3.3. Procesos de cambios operados en durante el curso (PROC).

Otro de los aspectos que nos interesa especialmente es el proceso de cambios que experimentan los encuestados a raíz de haber realizado el curso FELE, cambios que parecen producirse en ámbitos muy dispares. Comencemos por los cambios que operan a nivel personal, ya que la actitud es fundamental para afrontar con éxito la labor docente (PROC/pers).

“Había por ahí una cita no sé de qué filósofo oriental que se me quedó grabada durante el curso” (PROC/pers 1R)

“Para terminar, el curso FELE me abrió la mente, y no exagero (PROC/ pers 2R). Me dio la confianza necesaria para entrar en cualquier clase” (PROC/ pers 3R).

“Gané en todos los aspectos y siempre estaré contento y agradecido por el curso” (PROC/ pers 3R)

“Repito, no exagero nada” (PROC/ pers 4R).

Aparecen menciones que pueden ser indicios de una transformación profunda: *se me quedó grabado, me abrió la mente, me dio la confianza, gané en todos los aspectos, no exagero nada...*

La siguiente subcategoría es pieza clave en nuestra investigación. Se trata de la evolución experimentada por los encuestados en su competencia docente. (PROC/doce)

“...puesto que aprendí mucho” (PROC/doce 1I)

“...pude trabajar dando cursos de todos los niveles, a todas las edades y me brindaron la oportunidad de dar talleres de clases de sevillanas” (PROC/doce 2I).

“...nunca había enseñado español como segunda lengua” (PROCE/doce 3I).

“...a hacer mis primeras planificaciones, a organizar mi tiempo, las agrupaciones en parejas, grupos o individual” (PROC/doce 4I).

“...hacer un curso de FELE es abrir una puerta al mundo, es adquirir unos conocimientos básicos para emprender un viaje lleno de experiencias y desafíos”(PROC/doce 5I).

“...(y es algo que he asimilado y "copiado" cuando he organizado charlas, talleres o formación después)” (PROC/doce 1R)

“...el curso me ayudó a tener fe en el método comunicativo” (PROC/ doce 2R).

“Aunque ya la tenía desde mi experiencia japonesa, me reafirmé” (PROC/ doce 3R).

“...Creo que puedo enorgullecerme de haber "convertido" a gran número de estudiantes, que ahora ven el sentido, prefieren la clase lúdica, el énfasis en el fondo más que en la forma” (PROC/ doce 4R). *“El curso, digamos, me dio alas para trabajar en ambiente potencialmente duro”* (PROC/ doce 5R).

“Me ayudó con los inmigrantes, sobre todo a la hora de la creación de materiales especiales” (PROC/ doce 6R)

“...que además me afianzó en mi carrera y marcó un antes y un después en mi vida laboral” (PROC/ doce 7R)

“El curso me ayudó a iniciarme en la enseñanza de español como lengua extranjera en varios aspectos” (PROC/doce 1F)

“Cómo hacer frente a las clases de diferente nivel” (PROC/doce 2F) *“En el curso abordamos diferentes situaciones reales con las que nos podíamos enfrentar y una de ellas fue el nivel de los alumnos”* (PROC/doce 3F)

“Cómo crear una unidad didáctica” (PROC/doce 4F)

“Cómo poder mejorar tus sesiones” (PROC/doce 5F).

“Trabajando en grupo” (PROC/doce 6F).

“Se deja muy claro en el curso que es esencial practicar todas las destrezas y que todas son de suma importancia” (PROC/doce 7F).

Para ser coherentes con lo que implica toda competencia docente, podemos interpretar estos datos agrupándolos en tres nuevas categorías: conocimientos, destrezas y actitudes.

Conocimientos: *adquirir conocimientos básicos, reafirmar ideas.*

Destrezas: *enseñar a todos los niveles y edades, a planificar adecuadamente, controlar los tiempos y agrupaciones, alas para trabajar en ambientes potencialmente duros, crear materiales, practicar todas las destrezas, copiar modelos.*

Actitudes: *abrir una puerta al mundo, tener fe en lo comunicativo, marcar un antes y un después, trabajar en grupo.*

Por lo comentado por la totalidad de los profesores encuestados, comparten la idea de que tras la celebración del curso sí se ha producido un cambio, una evolución en su competencia docente inicial, que les ha ayudado en su posterior actuación profesional. Es decir, la perspectiva adoptada por estos informantes es bien distinta a la de los profesores en formación. Mientras estos realizan prácticas en entornos muy controlados (bajo supervisión, trabajo en equipo y con alumnos voluntarios), los profesores en activo sí que trabajan en entornos laborales para los que no han sido especialmente preparados y deben actuar de manera totalmente autónoma. Quizás a eso se refiera la mención “*alas para trabajar en ambientes potencialmente duros*”. Dado que esta investigación se inserta dentro de la metodología de la investigación educativa, uno de los objetivos que se persigue es la transformación y mejora de la actividad formativa analizada. Por ello, otra de las subcategorías en las que hemos querido abundar es en las recomendaciones de los profesores en activo para promover cambios en el curso FELE (PROC/fele). Curiosamente aquí encontramos las menciones más detalladas.

“En mi opinión, le faltaría, lo que comentaba anteriormente, un módulo donde se trabaje la inteligencia emocional tan importante en la enseñanza y más, si se va a tratar con alumnos internacionales” (PROC/fele 1I).

“Lo más importante es mantenerlo actualizado” (PROC/ fele 1R).

“...no puede quedarse atrás” (PROC/fele 2R).

“Supongo que ya habrá cambiado, pero cuando lo hice nos daban un dossier tipo "libro gordo" que ahora estaría un poco desfasado y debería darse online o a lo mejor en un lápiz” (PROC/fele 3R).

“Las presentaciones PP deberían ir actualizándose a PREZI o a otros formatos y quedar a disposición de los alumnos” (PROC/ fele 4R).

“Creo que sería una buena idea que los alumnos tuvieran acceso a una biblioteca en el departamento -o cerca- para curiosear y tener acceso a la mayoría de los manuales” (PROC/ fele 5R). “El PCIC debería estar también al alcance” (PROC/ fele 6R).

“...pero sería genial que estuviera allí perenne durante la preparación de las clases prácticas, para toquetear, curiosear, tomar ideas” (PROC/ fele 7R)

“Lo suyo sería tenerlo TODO a nuestra disposición, desde el Abanico hasta lo último de las editoriales más punteras en ELE” (PROC/ fele 8R).

“Creo que es fundamental que por lo menos una vez se use material audiovisual, por lo menos para aprender a explotarlo de forma aunque sea muy básica” (PROC/ fele 9R).

“Sin embargo, creo que se podrían incluir algunas de las ideas siguientes a las que no se le deberían dedicar más de una hora y media” (PROC/fele 1F).

“...se debería profundizar un poco más en algunos puntos gramaticales que siempre plantean dificultades a los estudiantes, como por ejemplo las diferencias básicas entre el verbo ser y estar o el uso del Imperfecto y el Pasado Simple” (PROC/fele 2F).

“...sería de gran ayuda que se mencionaran” (PROC/fele 3F)

“Si se incluyera una breve sesión en el curso sobre cómo adaptar un texto literario a cualquier nivel” (PROC/fele 4F),

“Se podría dedicar una breve sesión a explicar que existe un grupo receptor al que le interesa un ámbito específico de la lengua” (PROC/fele 7F). “En la sesión se podría insistir en cómo hacer frente a ese tipo de realidad” (PROC/fele 8F)

“Se podrían facilitar fuentes de información y algunos ejemplos de unidad didáctica, siempre después de haber puesto a los participantes en situación” (PROC/fele 9F) “Es decir, se podría plantear la situación de que tenemos a unos estudiantes ingleses que son periodistas y expertos en economía en su país y les gustaría profundizar el lenguaje económico social español. ¿Qué fuentes deberíamos utilizar? ¿Cómo podemos abordar este tipo de clases? ¿Debemos utilizar obligatoriamente textos complejos sobre economía? ¿Debemos ser experto en la materia? ¿Y si no soy economista debe rechazar el puesto?” (PROC/fele 10F)

“Una sesión interesante sería el uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza de español” (PROC/fele 11F).

“¿Qué tal si aprovecháis vuestro curso para dedicarle al tema no más de una hora? Podríais hablar de cómo incluir la enseñanza del español en las redes sociales, cómo crear un taller de conversación en la red o cómo poder sacar provecho de la telefonía móvil en este tipo de enseñanza” (PROC/fele 12F). “Sería interesante ver utilizar ejemplos reales que sean sencillos” (PROC/fele 13F)

“...por lo que aconsejaría aplicar en el curso FELE un modelo más acorde a la realidad, es decir, ayudar a superar el miedo a improvisar una clase o a confeccionar una planificación esquemática práctica y útil” (PROC/fele 1CH)

“...Aun así, creo que en las prácticas de FELE se debe "aplicar" cada herramienta en clase obligatoriamente para aprender a usarlas "forzosamente" (PROC/fele 2CH).

“Pienso que al curso le faltaría aprender a improvisar una clase. A dar una clase sin siquiera tener un guion, o con apenas un libro visto 10 minutos antes” (PROCE/fele 3CH).

“Pero hacer aprender a los profesores a explicar cualquier cosa en cualquier momento o incluso a aprender a decir al alumno que aún no es el momento de explicar esa parte o que la respuesta se la doy otro día porque es confusa, es como conseguir que el profesor fluya a sus anchas por toda la clase, sin ningún tipo de abismo a los lados” (PROC/fele 4CH).

Hemos intentado agrupar esta densidad de datos en cuatro nuevas categorías: la necesidad de actualización continua, el acceso libre a todos los materiales, la implementación de los contenidos metodológicos y recomendaciones sobre las prácticas.

Actualización constante: *mantenerlo actualizado, evitar papeles y dar material digital, actualizar formatos ppt, material audiovisual...*

Acceso a materiales: *biblioteca, manuales, plan curricular (están pero en la biblioteca de los tutores).*

Más contenidos: *gramática, textos literarios (probablemente porque en los entornos suyos lo necesitan, así uno dijo estar orgulloso de haber convencido a sus alumnos del método comunicativo), EFE, sesión TIC, redes sociales...*

Prácticas: *una sesión improvisada, una planificación esquemática y útil (da idea de lo inútil de tanto detalle), tomar decisiones y perder miedo a no saber explicar.*

Todas estas recomendaciones deberán ser tenidas muy en cuenta, sobre todo al triangular los datos obtenidos con las parrillas de los profesores y las opiniones de los alumnos voluntarios. Parece que la idea de actualizar continuamente el curso y favorecer también una práctica flexible e improvisada puede servir para desarrollar las estrategias docentes ya que esa es la situación en la que muchos de ellos se van a encontrar al terminar el curso.

8.3.3.4. Estrategias desarrolladas durante el curso (ESTR).

Nos adentramos ahora en la percepción de los encuestados acerca de las estrategias empleadas durante el curso FELE para llegar a conseguir los objetivos marcados (ESTR/fele).

“Me enseñó la importancia de otros aspectos a la hora de enseñar que no aprendes cuando estás estudiando como son los gestos, las posturas, las miradas, los tonos de voz” (ESTR/fele 1I)

“Sobre todo de forma práctica, a la hora de planificar y estructurar una clase” (ESTR/fele 1R).

“La primera semana de teoría sirve de "cámara de descompresión" para luego saltar a la piscina y trabajar con grupos reales” (ESTR/fele 2R)

“Me parece una simulación perfecta y muy necesaria” (ESTR/fele 3R). .

“...es que hay que enseñar mostrando cómo se hace” (ESTR/ fele 4R)

“Algo así como "Dame un pescado y comeré por un día, pero enséñame a pescar y podré comer durante toda la vida. En parte es como una terapia, un rito de paso que necesita un elemento afectivo y de cercanía.” (ESTR/fele 8R)

“A lo mejor se hace para no "mancillar" la pureza del que viene de fuera, pero no creo” (ESTR/ fele 9R).

“Usamos, música, sí, fotos, pero creo que video no” (ESTR/ fele 10R).

“Dependiendo del nivel, utilizaríamos un tipo de estrategia u otra” (ESTR/fele 1F).

“Ese era el momento de hacer frente al nivel de la clase”(ESTR/fele 2F)

“Es la parte en la que hay que dejar volar tu imaginación.” (ESTR/fele 3F)

Las nuevas categorías surgidas en esta nueva interpretación de los datos tienen que ver con el componente práctico, la necesidad de dosificar la enseñanza, los cambios de roles y el apartado referido a la afectividad como estrategia para crear un clima favorable de aprendizaje.

Componente práctico: *de forma práctica, simulación perfecta, enseñar mostrando, recreando lo que es la clase, es el momento de hacerle frente al nivel de la clase.*

Dosificación: *la primera semana cámara de descompresión.*

Cambio de roles: *ponerse en la pile del alumno, jugar con los roles.*

Afectividad: *rito de paso, afectivo y cercano, la pureza del que viene de fuera, dejar volar tu imaginación.*

En este sentido cabe señalar que lo profesores en activo sí han sabido captar la esencia de la estructura de los cursos FELE: mostrar haciendo y favorecer estrategias para el desarrollo autónomo de la profesión. Esto indica que cuando los alumnos perciben con claridad los objetivos y el diseño de la estructura del curso, favorece su grado de recepción

y la incorporación en su propia práctica de los mismos modelos.

8.3.3.5. Relaciones sociales mantenidas durante el curso (SOCI).

Por último, nos gustaría analizar los datos aportados acerca de las relaciones sociales que se establecen durante los curso FELE (SOCI/fele)

“...trabajar con una de las que, en mi opinión, es una de las mejores profesoras de ELE” (SOCI/fele 1I).

“...podía hablar en privado con mi tutora y comentarle todo lo que me inquietaba o preocupaba” (SOCI/fele 2I)

“...puedes expresarte con ella, ser tu misma, mostrar tus debilidades, tus defectos y empezar a valorar tus fortalezas” (SOCI/fele 3I).

“Me pareció fundamental el trabajo en equipo” (SOCI/fele 1R)

“Sobre todo, como he dicho, el hecho de trabajar por parejas” (SOCI/fele 2R),

“Resaltaría la participación en grupo en este tipo de tutorías, ya que es interesante saber la crítica constructiva de cada uno de tus compañeros y tutores” (SOCI/fele 1F).

Se destaca así la excelente relación con los tutores y con el grupo de trabajo con el que comparten las tutorías. La confianza, el respeto, la cercanía, crítica constructiva y el trabajo en equipo. La experiencia de estos cursos demuestra que un grupo cohesionado es un grupo potencialmente más eficaz aprendiendo. Lo importante es lo que sucede dentro y entre los distintos participantes.

Una vez analizados los datos individualmente, llega el momento de hacer un análisis cruzado de los mismos. La triangulación de los datos otorgará mayor consistencia a las conclusiones y la posible generación de teoría.

7.4. Triangulación de los datos.

Como cita Mora (2004) la validez de una investigación no persigue reproducir criterios para lograr la verdad de los fenómenos investigados. Lo importante reside en dar cuenta de las conclusiones alcanzadas, bajo qué premisas y procedimientos, en qué contexto, y cómo se llega a objetivarlas para formular verdades provisionales. La triangulación se convierte en una técnica excelente para dar cuenta de dichos procedimientos y puede definirse como “la aplicación de distintas metodologías en el

análisis de una misma realidad social” (Cea, 1999). Desde siempre, los investigadores sociales han tratado de otorgar un mayor grado de validez y fiabilidad a las investigaciones sobre temas complejos (Glaser y Strauss, 1967; Denzin, 1978; Taylor y Bogdan, 1984; Goetz y LeCompte, 1988 y Kelle, 2002).

En nuestro estudio la triangulación se realizará comenzando por las parrillas de los profesores en formación. Hemos realizado un cruce de variables entre los datos aportados en sus parrillas de autoevaluación y los perfiles de dichos informantes para poder obtener conclusiones sobre aquellos pares que realmente aportan ciertas diferencias estadísticamente significativas. Para ello hemos aplicado pruebas Z – Comparación de proporciones de columnas para un $\alpha=0,5$, nivel de significación, y ajustes de valores P para comparaciones múltiples mediante el método de Bonferroni. A través de esta prueba se determina si existe una diferencia estadísticamente significativa entre los porcentajes obtenidos por cada una de las categorías de la variable ubicada en las columnas (edad, sexo, experiencia docente previa, conocimientos de otros idiomas, titulación, estancias en el extranjero) de acuerdo al cruce con cada una de las categorías de la variable ubicada en las filas (evaluaciones inicial y final del profesor en formación y evaluación de los formadores); es decir, compara todos los porcentajes obtenidos para las categorías de la variable de columna con la primera, segunda, etc., categoría de la variable de fila. Una vez aplicadas dichas pruebas podemos concluir que las únicas variables que aportan cierta significación en su cruce con las demás categorías y subcategorías del estudio son: experiencia docente y experiencia en ELE. En nuestro informe solo vamos a reflejar aquellos cruces que aportan información relevante aunque en el anexo aportamos todas las tablas para su consulta.

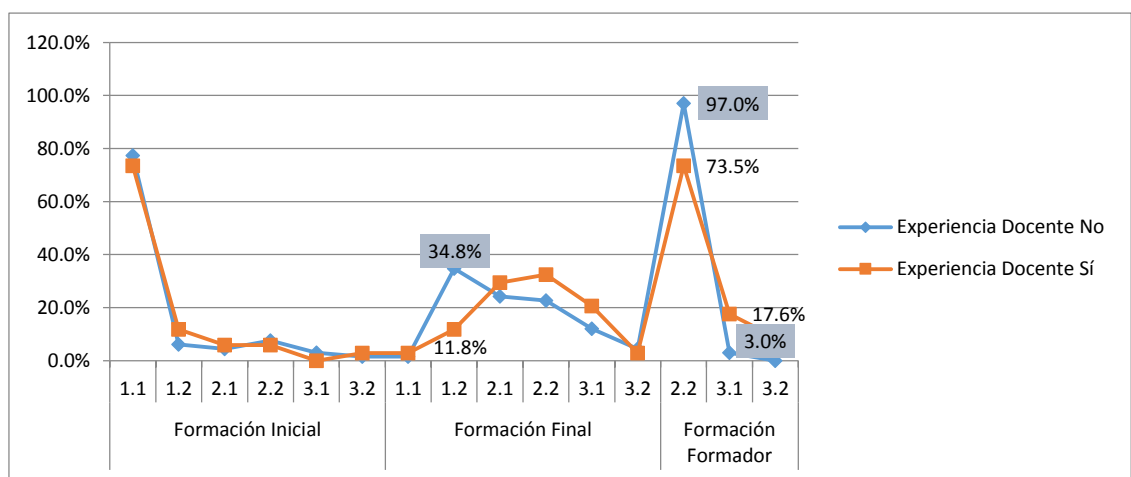
7.4.1. Experiencia docente previa al curso.

En este apartado cruzaremos las distintas variables con la experiencia docente previa a la realización del curso. Parece lógico, que los profesores que realizan el curso FELE y tienen experiencia previa como profesores de otras materias o experiencia como profesor de español como lengua segunda y extranjera, experimenten una evolución mayor o sean mejor valorados por los formadores.

Tabla 6: Cruce variables formación y experiencia docente previa.

		Experiencia docente previa	
		No	Sí
Formación Inicial	1.1	77,3%	73,5%
	1.2	6,1%	11,8%
	2.1	4,5%	5,9%
	2.2	7,6%	5,9%
	3.1	3,0%	0,0%
	3.2	1,5%	2,9%
Formación Final	1.1	1,5%	2,9%
	1.2	34,8%	11,8%
	2.1	24,2%	29,4%
	2.2	22,7%	32,4%
	3.1	12,1%	20,6%
	3.2	4,5%	2,9%
Formación Formador	2.2	97,0%	73,5%
	3.1	3,0%	17,6%
	3.2	0,0%	8,8%

Figura 36: Cruce variables formación y experiencia docente previa.



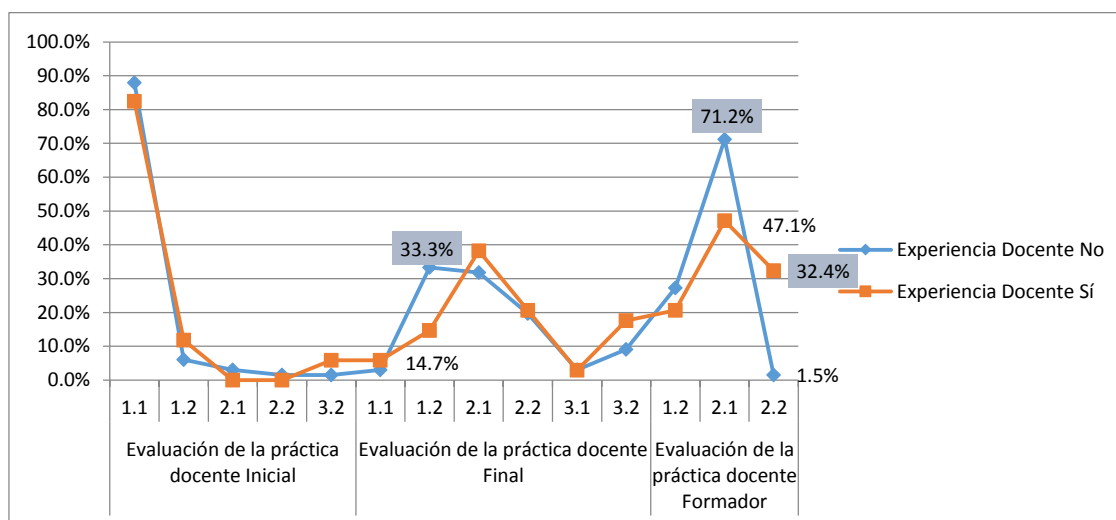
Existen diferencias significativas en el valor del indicador 1.2 en las parrillas finales de los profesores en formación. Un 34,8% de los profesores sin experiencia docente previa se ubican en la fase de desarrollo 1.2 frente a tan solo un 11,8% de los profesores con experiencia docente previa que se colocan en la misma etapa.

La opinión de los formadores es significativa en el indicador 2.2 y 3.1. Los tutores ubican a los profesores sin experiencia docente previa en la fase 2.2 en un 97% de los casos al finalizar el curso frente al 73% de los profesores con experiencia previa. Del mismo modo es significativo el par que ubica a tan solo el 3% de los profesores sin experiencia previa en la fase de desarrollo 3.1 frente a un 17% de los profesores con experiencia docente ubicados en la misma categoría.

Tabla 7: Cruce variables evaluación y experiencia docente previa.

		Experiencia docente previa	
		No	Sí
Evaluación de la práctica docente Inicial	1.1	87,9%	82,4%
	1.2	6,1%	11,8%
	2.1	3,0%	0,0%
	2.2	1,5%	0,0%
	3.2	1,5%	5,9%
Evaluación de la práctica docente Final	1.1	3,0%	5,9%
	1.2	33,3%	14,7%
	2.1	31,8%	38,2%
	2.2	19,7%	20,6%
	3.1	3,0%	2,9%
	3.2	9,1%	17,6%
Evaluación de la práctica docente Formador	1.2	27,3%	20,6%
	2.1	71,2%	47,1%
	2.2	1,5%	32,4%

Figura 37: Cruce variables evaluación y experiencia docente previa.

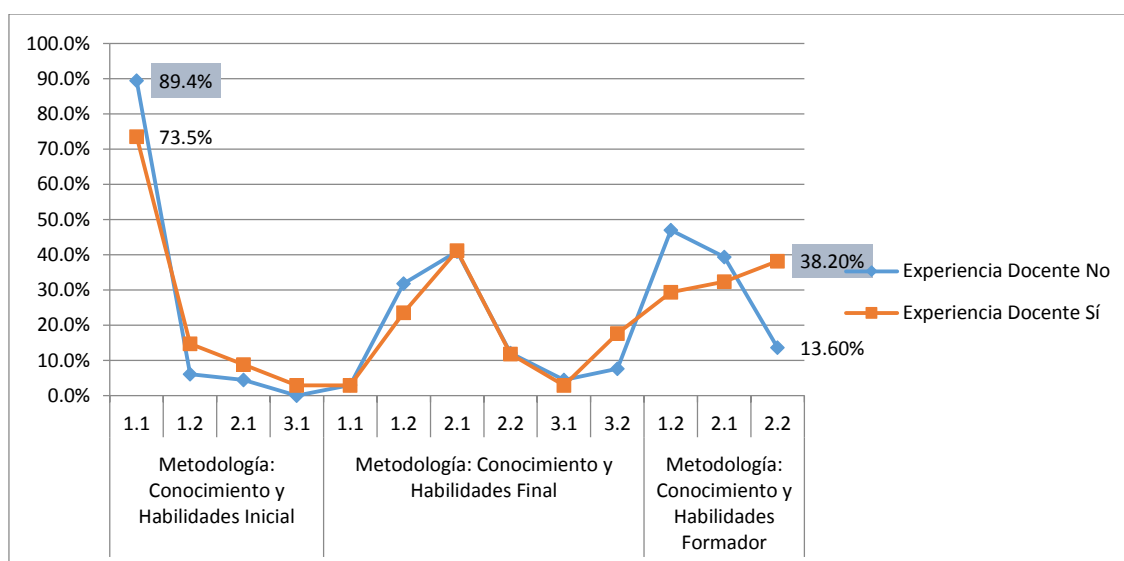


Las diferencias significativas se aprecian en el indicador 1.2 (33%) de los profesores que no tienen experiencia, evaluación práctica docente final, respecto a los que sí la tiene (15%). Dichas diferencias se reflejan también en los indicadores 2.1 y 2.2, desde la perspectiva del formador. Así, el indicador 2.1 demuestra una diferencia significativa entre el 71% de los alumnos que no tienen experiencia docente, frente al 47% de los que sí tiene dicha experiencia. Por su parte, el indicador 2.2 nos indica un 32% en aquellos con experiencia frente al 2% en los alumnos sin experiencia. Es decir, parece existir una relación entre la experiencia docente previa y la capacidad para evaluar la práctica docente durante el curso FELE.

Tabla 8: Cruce variables conocimientos, habilidades y experiencia docente previa.

		Experiencia docente previa	
		No	Sí
Metodología: Conocimiento y Habilidades Inicial	1.1	89,4%	73,5%
	1.2	6,1%	14,7%
	2.1	4,5%	8,8%
	3.1	0,0%	2,9%
Metodología: Conocimiento y Habilidades Final	1.1	3,0%	2,9%
	1.2	31,8%	23,5%
	2.1	40,9%	41,2%
	2.2	12,1%	11,8%
	3.1	4,5%	2,9%
	3.2	7,6%	17,6%
Metodología: Conocimiento y Habilidades Formador	1.2	47,0%	29,4%
	2.1	39,4%	32,4%
	2.2	13,6%	38,2%

Figura 38: Cruce variables conocimientos, habilidades y experiencia docente previa.

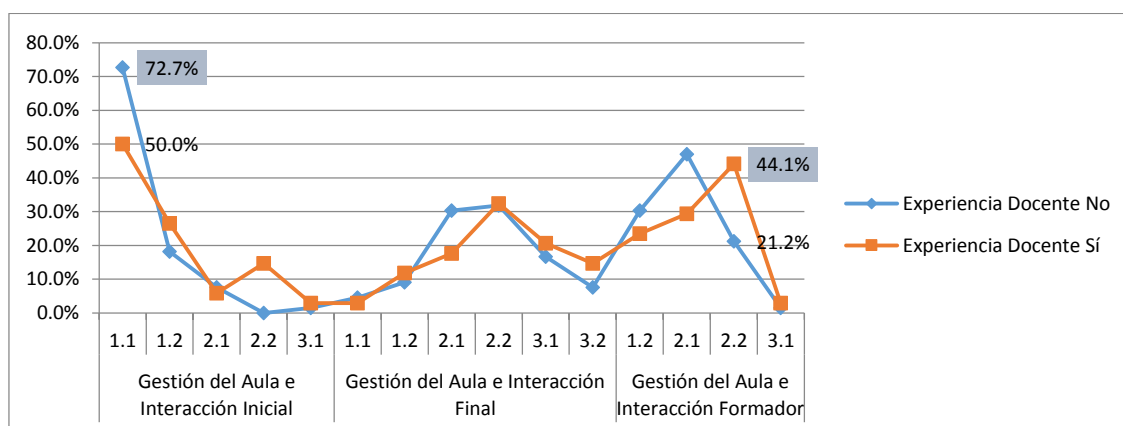


Observamos diferencias significativas en el indicador básico, 1.1, respecto a la metodología, previo al desarrollo del curso, en aquellos profesores en formación que no tiene experiencia docente (89,4%) frente a los que sí la tienen (73,5%). Destacar, que desde la opinión de los formadores, el 38,2% de los profesores que sí tienen experiencia se encuentra en el indicador medio 2.2, frente al 14% en aquellos profesores sin dicha experiencia. De nuevo se observa la relación entre la experiencia docente previa y la competencia referida a los conocimientos y habilidades que tanto tienen que ver con la competencia docente en general.

Tabla 9: Cruce variables gestión y experiencia docente previa.

		Experiencia docente previa	
		No	Sí
Gestión del Aula e Interacción Inicial	1.1	72,7%	50,0%
	1.2	18,2%	26,5%
	2.1	7,6%	5,9%
	2.2	0,0%	14,7%
	3.1	1,5%	2,9%
Gestión del Aula e Interacción Final	1.1	4,5%	2,9%
	1.2	9,1%	11,8%
	2.1	30,3%	17,6%
	2.2	31,8%	32,4%
	3.1	16,7%	20,6%
	3.2	7,6%	14,7%
Gestión del Aula e Interacción Formador	1.2	30,3%	23,5%
	2.1	47,0%	29,4%
	2.2	21,2%	44,1%
	3.1	1,5%	2,9%

Figura 39: Cruce variables gestión y experiencia docente previa.

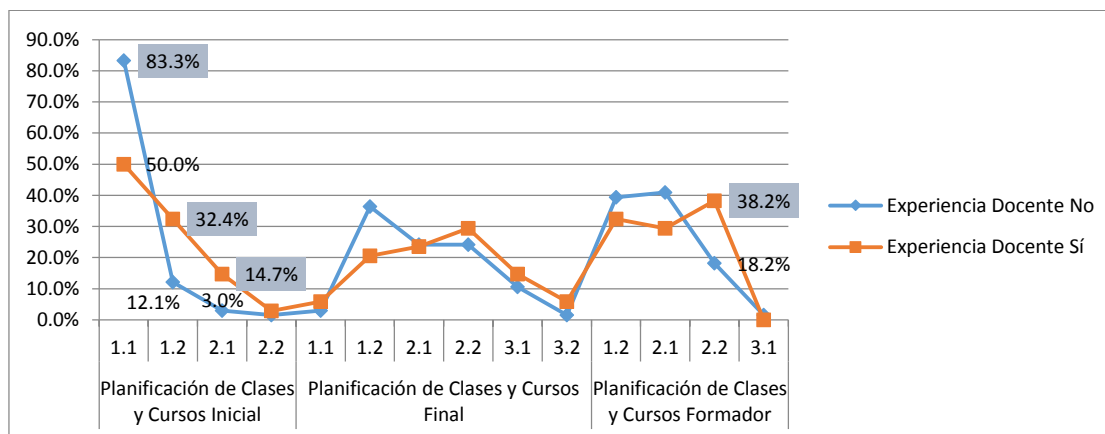


En la gestión del aula se observa que aquellos profesores que no tienen una experiencia previa en la docencia, se sitúan inicialmente, de manera mayoritaria (72,7%), en el indicador más bajo frente a los que sí la tienen, que se sitúan, 50%, en indicadores mayores al 1.1". Para los formadores, destaca la significación respecto al indicador 2.2, donde existe una mayoría de alumnos con experiencia docente (44,1%) frente a los no experimentados (16,7%). La variable de la gestión del aula es una de las más claras a la hora de establecer una relación directa entre el manejo de la clase y la experiencia docente previa, ya que los miedos y el estrés que provocan las prácticas se sienten minimizados, sobre todo a la hora de interactuar con los alumnos y enfrentarse a los posibles problemas que aparecen en la práctica diaria.

Tabla 10: Cruce variables planificación y experiencia docente previa.

		Experiencia docente previa	
		No	Sí
Planificación de Clases y Cursos Inicial	1.1	83,3%	50,0%
	1.2	12,1%	32,4%
	2.1	3,0%	14,7%
	2.2	1,5%	2,9%
Planificación de Clases y Cursos Final	1.1	3,0%	5,9%
	1.2	36,4%	20,6%
	2.1	24,2%	23,5%
	2.2	24,2%	29,4%
	3.1	10,6%	14,7%
	3.2	1,5%	5,9%
Planificación de Clases y Cursos Formador	1.2	39,4%	32,4%
	2.1	40,9%	29,4%
	2.2	18,2%	38,2%
	3.1	1,5%	0,0%

Figura 40: Cruce variables planificación y experiencia docente previa.

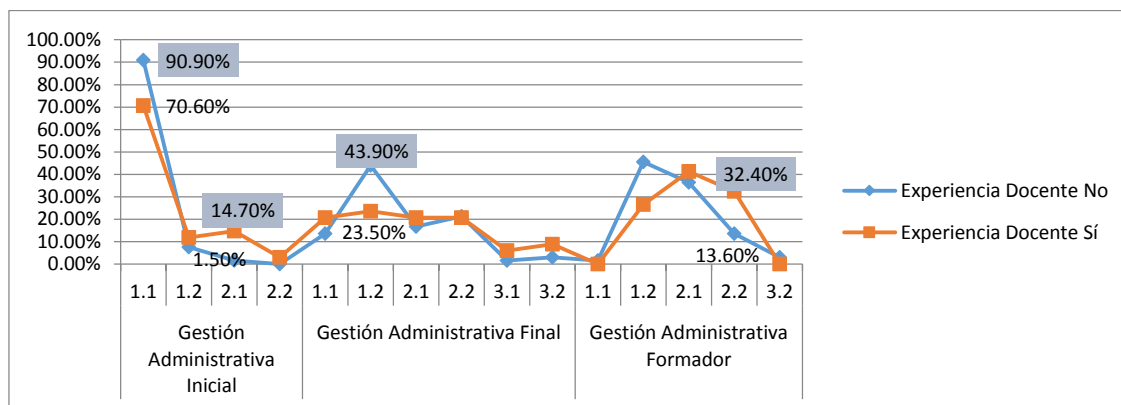


Inicialmente, existen proporciones significativas de los profesores con experiencia respecto a los indicadores 1.2 y 2.1 (32% y 15% respectivamente) frente a los no experimentados (12% y 3%). En el indicador menor, 1.1, es al contrario, la significación es de los no experimentados, 83%, frente a los experimentados (50%). Desde la perspectiva de los formadores, la diferencia destacable se produce en el indicador 2.2, donde la experiencia docente es un factor diferenciador (38,2%) respecto a la adquisición de competencias en planificación de clases y cursos, frente a los no experimentados (18,2%).

Tabla 11: Cruce variables gestión administrativa y experiencia docente previa.

		Experiencia docente previa	
		No	Sí
Gestión Administrativa Inicial	1.1	90,9%	70,6%
	1.2	7,6%	11,8%
	2.1	1,5%	14,7%
	2.2	0,0%	2,9%
Gestión Administrativa Final	1.1	13,6%	20,6%
	1.2	43,9%	23,5%
	2.1	16,7%	20,6%
	2.2	21,2%	20,6%
	3.1	1,5%	5,9%
	3.2	3,0%	8,8%
Gestión Administrativa Formador	1.1	1,5%	0,0%
	1.2	45,5%	26,5%
	2.1	36,4%	41,2%
	2.2	13,6%	32,4%
	3.2	3,0%	0,0%

Figura 41: Cruce variables gestión administrativa y experiencia docente previa.

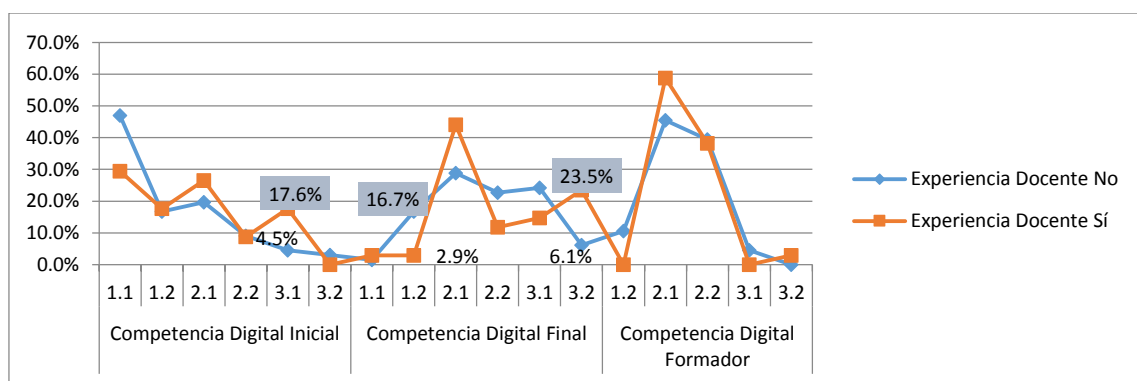


Menor capacidad de gestión administrativa inicialmente de los alumnos sin experiencia frente a los que tienen experiencia. Esto se refleja en la mayoritaria colocación en el indicador 1.1 de los no experimentados, 90,9%, frente a los experimentados, 70,6%. Además del 14%, experimentados, en el indicador 2.1 frente al 1,5% de los no experimentados. Al finalizar el curso, la diferencia se centra en el indicador 1.2 de los no experimentados, 43,9% frente a los experimentados, 23,5%. Desde la perspectiva de los formadores, la diferencia más significativa se observa en el indicador medio-alto 2.2, donde sitúan a un 32,4% de los alumnos con experiencia, frente al 13,6% de los no experimentados. De nuevo, los profesores con experiencia saben que dar clase implica muchas tareas administrativas a tener en cuenta.

Tabla 12: Cruce variables competencia digital y experiencia docente previa.

		Experiencia docente previa	
		No	Sí
Competencia Digital Inicial	1.1	47,0%	29,4%
	1.2	16,7%	17,6%
	2.1	19,7%	26,5%
	2.2	9,1%	8,8%
	3.1	4,5%	17,6%
	3.2	3,0%	0,0%
Competencia Digital Final	1.1	1,5%	2,9%
	1.2	16,7%	2,9%
	2.1	28,8%	44,1%
	2.2	22,7%	11,8%
	3.1	24,2%	14,7%
	3.2	6,1%	23,5%
Competencia Digital Formador	1.2	10,6%	0,0%
	2.1	45,5%	58,8%
	2.2	39,4%	38,2%
	3.1	4,5%	0,0%
	3.2	0,0%	2,9%

Figura 42: Cruce variables competencia digital y experiencia docente previa.

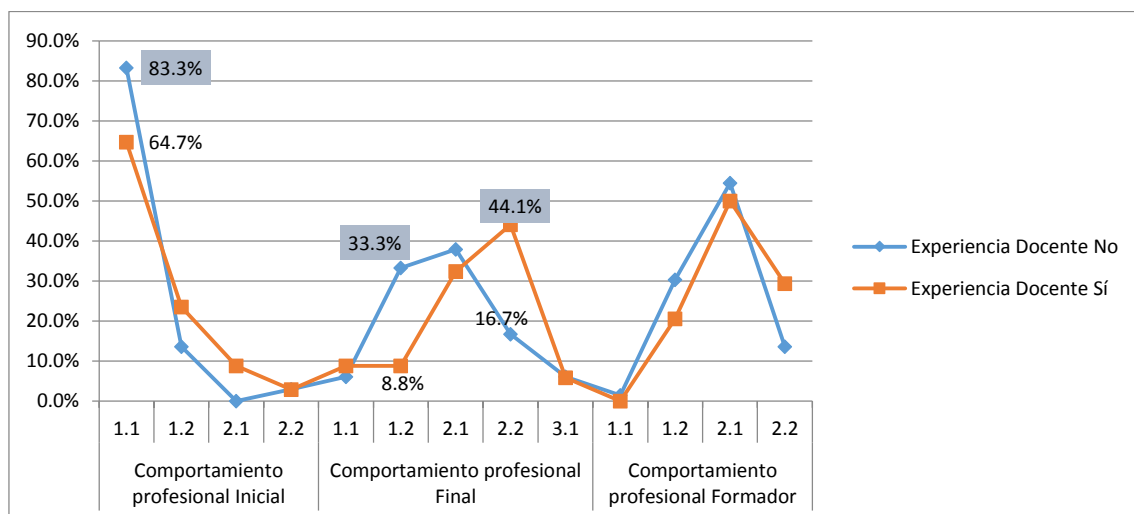


Las diferencias respecto a la adquisición de competencias digitales se producen desde la opinión vertida por los alumnos, ya sea previo al curso y una vez finalizado. Al principio del curso, un significativo número de profesores con experiencia docente (17,6%) se coloca en el indicador alto 3.1, frente a los profesores en formación sin experiencia docente previa, que desciende a un 4,5%. Una vez finalizado el curso, las diferencias se concentran en: no experimentados en el indicador 1.2 (16,7%) frente a los experimentados (2,9%) y experimentados en el indicador más altos (23,5%) frente a los no experimentados (6,1%). Para los formadores no parece haber diferencias significativas porque consideran que la competencia digital no depende de la experiencia docente previa.

Tabla 13: Cruce variables comportamiento profesional y experiencia docente previa.

		Experiencia docente previa	
		No	Sí
Comportamiento profesional Inicial	1.1	83,3%	64,7%
	1.2	13,6%	23,5%
	2.1	0,0%	8,8%
	2.2	3,0%	2,9%
Comportamiento profesional Final	1.1	6,1%	8,8%
	1.2	33,3%	8,8%
	2.1	37,9%	32,4%
	2.2	16,7%	44,1%
	3.1	6,1%	5,9%
Comportamiento profesional Formador	1.1	1,5%	0,0%
	1.2	30,3%	20,6%
	2.1	54,5%	50,0%
	2.2	13,6%	29,4%

Figura 43: Cruce variables comportamiento profesional y experiencia docente previa.



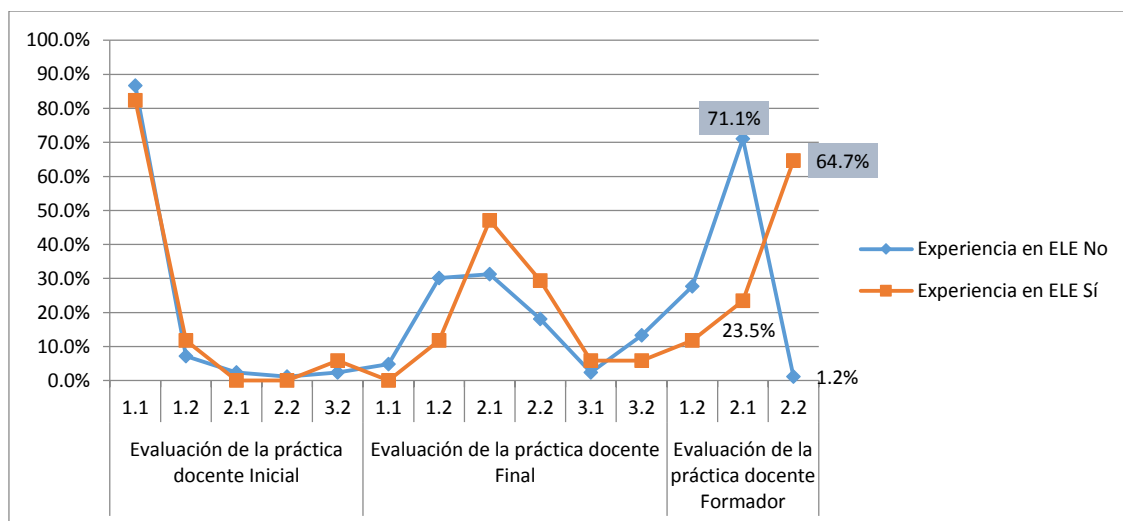
De nuevo, las diferencias sobre la adquisición de competencias respecto al comportamiento profesional se producen desde la opinión vertida por los profesores, ya sea con anterioridad al curso o una vez finalizado. Previo al inicio del curso, la mayoría, 83,3% de los profesores sin experiencia docente se sitúan en el indicador más bajo 1.1, frente a aquellos con experiencia docente que baja a un 64,7%. Una vez finalizado el curso, las significación en las respuestas de los alumnos se traslada al indicador 1.2, donde el 33,3% de los profesores sin experiencia se coloca frente al 8,8% de los profesores con experiencia, y al indicador 2.2 donde la relación es inversa, es decir, el 44,1% de los alumnos con experiencia considera que han adquirido dicho nivel de competencias, frente al 16,75 de los alumnos sin experiencia previa docente.

7.4.2. Experiencia en ELE previa

Tabla 14: Cruce variables Evaluación y experiencia en ELE.

		Experiencia en ELE previa	
		No	Sí
Evaluación de la práctica docente Inicial	1.1	86,7%	82,4%
	1.2	7,2%	11,8%
	2.1	2,4%	0,0%
	2.2	1,2%	0,0%
	3.2	2,4%	5,9%
Evaluación de la práctica docente Final	1.1	4,8%	0,0%
	1.2	30,1%	11,8%
	2.1	31,3%	47,1%
	2.2	18,1%	29,4%
	3.1	2,4%	5,9%
	3.2	13,3%	5,9%
Evaluación de la práctica docente Formador	1.2	27,7%	11,8%
	2.1	71,1%	23,5%
	2.2	1,2%	64,7%

Figura 44: Cruce variables Evaluación y experiencia en ELE.

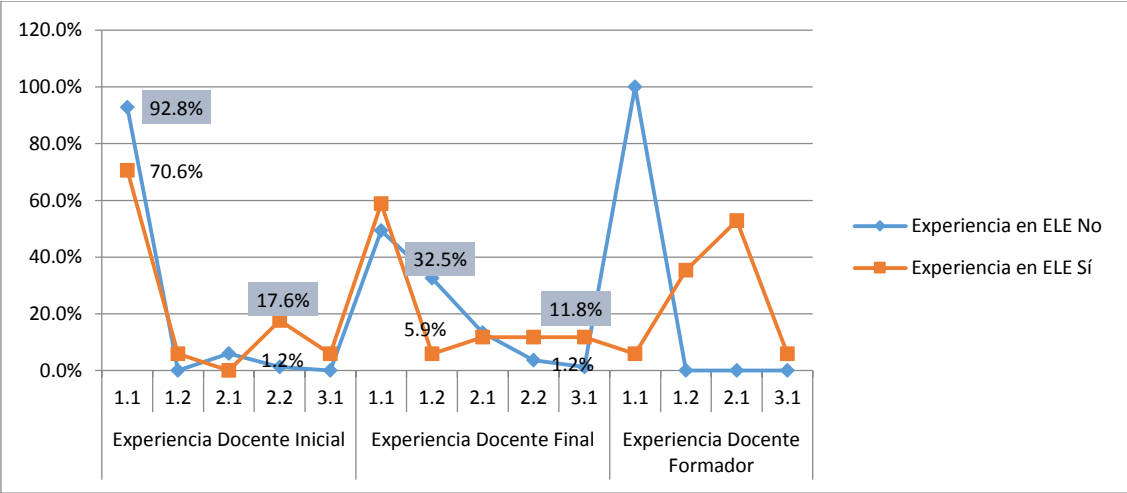


Si la experiencia docente previa es significativa al cruzar las distintas variables, del mismo modo lo es la experiencia previa en ELE. Curiosamente las diferencias más significativas proceden de la perspectiva adoptada por los formadores. Es significativo en su cruce con la opinión de los formadores y más concretamente en el indicador 2.1, donde ubican al 71,15 de los alumnos sin experiencia previa en ELE frente al 23,5% de los que sí tienen experiencia. También es significativo en el indicador 2.2, donde ubican al 64,7% de los alumnos con experiencia previa en ELE frente al 1,2% de los que no tienen experiencia previa.

Tabla 15: Cruce variables Experiencia y experiencia en ELE.

		Experiencia en ELE previa	
		No	Sí
Experiencia Docente Inicial	1.1	92,8%	70,6%
	1.2	0,0%	5,9%
	2.1	6,0%	0,0%
	2.2	1,2%	17,6%
	3.1	0,0%	5,9%
Experiencia Docente Final	1.1	49,4%	58,8%
	1.2	32,5%	5,9%
	2.1	13,3%	11,8%
	2.2	3,6%	11,8%
	3.1	1,2%	11,8%
Experiencia Docente Formador	1.1	100,0%	5,9%
	1.2	0,0%	35,3%
	2.1	0,0%	52,9%
	3.1	0,0%	5,9%

Figura 45: Cruce variables Experiencia y experiencia en ELE.

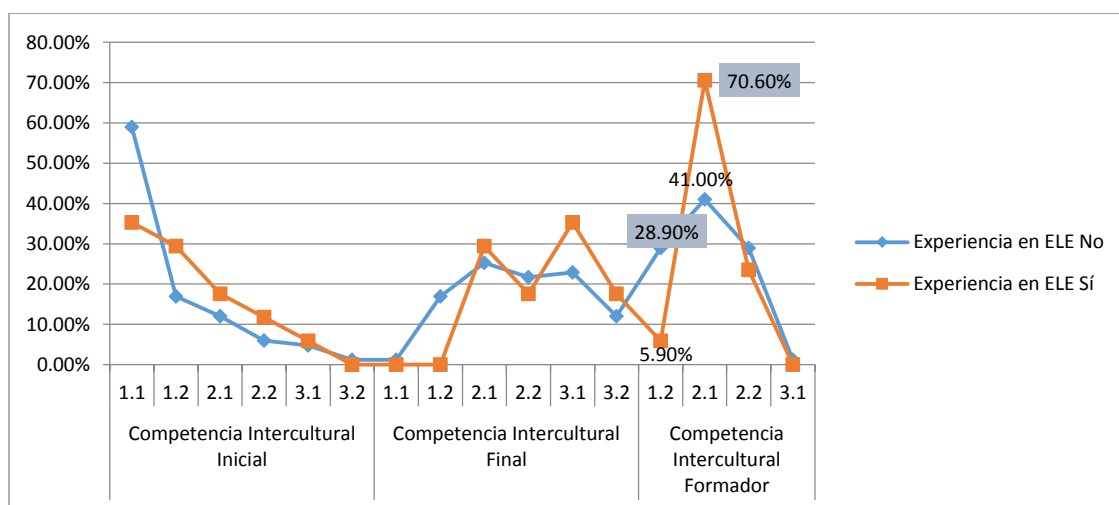


La experiencia docente previa solo aporta información relevante por parte de los profesores. Más concretamente, inicialmente, aquellos que no tienen experiencia y se sitúan en el indicador menor (92,8%) frente a los experimentados (70,6%). En el indicador medio, 2.2, la relación es inversa, siendo los experimentados, un 17,6%, los que aportan significación respecto a los no experimentados (1,2%). Una vez finalizado el curso, la adquisición de competencias es patente y las relaciones de significatividad son muy parecidas al momento anterior al curso. Eso sí, los indicadores han subido de nivel: los no experimentados situados en el 1.2 frente a los experimentados (5,9%) y los experimentados respecto al indicador 3.1 (11,8%) frente a los no experimentados (1,2%).

Tabla 16: Cruce variables Competencia intercultural y experiencia en ELE.

		Experiencia en ELE previa	
		No	Sí
Competencia Intercultural Inicial	1.1	59,0%	35,3%
	1.2	16,9%	29,4%
	2.1	12,0%	17,6%
	2.2	6,0%	11,8%
	3.1	4,8%	5,9%
	3.2	1,2%	0,0%
Competencia Intercultural Final	1.1	1,2%	0,0%
	1.2	16,9%	0,0%
	2.1	25,3%	29,4%
	2.2	21,7%	17,6%
	3.1	22,9%	35,3%
	3.2	12,0%	17,6%
Competencia Intercultural Formador	1.2	28,9%	5,9%
	2.1	41,0%	70,6%
	2.2	28,9%	23,5%
	3.1	1,2%	0,0%

Figura 46: Cruce variables Competencia intercultural y experiencia en ELE.

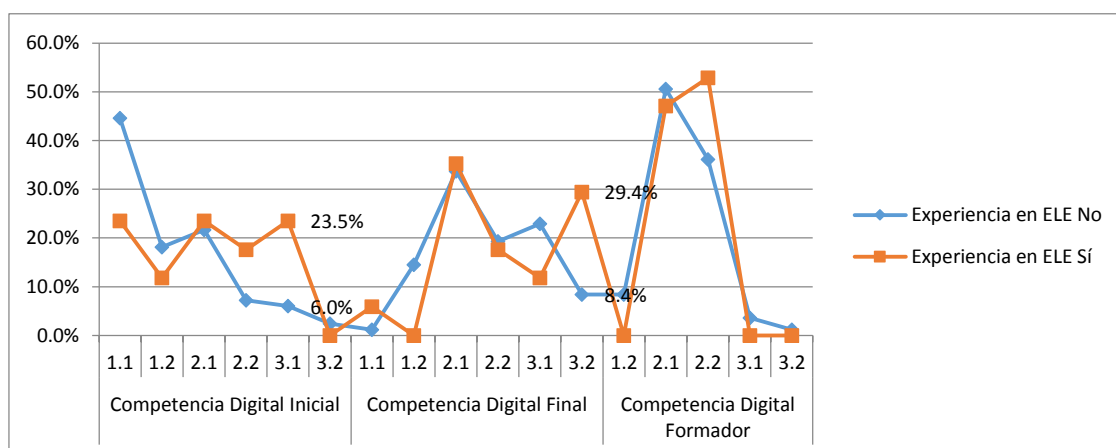


En relación a la adquisición de competencias interculturales, solo hay un aporte de información significativa por parte de los formadores en el indicador 1.2, donde ubican al 28,9% de los no experimentados, frente al 5,9% de los experimentados y en el indicador 2.1 donde ubican al 70,65 de los experimentados en ELE, frente al 41,0% de los no experimentados. Probablemente, los formadores sí detectan con más facilidad los comportamientos adecuados al entorno multicultural de las clases de los alumnos voluntarios extranjeros: mantienen las distancias, dan más tiempo de reacción, incorporan en sus explicaciones comparaciones con las distintas culturas representadas en el aula, etc.

Tabla 17: Cruce variables Competencia digital y experiencia en ELE.

		Experiencia en ELE previa	
		No	Sí
Competencia Digital Inicial	1.1	44,6%	23,5%
	1.2	18,1%	11,8%
	2.1	21,7%	23,5%
	2.2	7,2%	17,6%
	3.1	6,0%	23,5%
	3.2	2,4%	0,0%
Competencia Digital Final	1.1	1,2%	5,9%
	1.2	14,5%	0,0%
	2.1	33,7%	35,3%
	2.2	19,3%	17,6%
	3.1	22,9%	11,8%
	3.2	8,4%	29,4%
Competencia Digital Formador	1.2	8,4%	0,0%
	2.1	50,6%	47,1%
	2.2	36,1%	52,9%
	3.1	3,6%	0,0%
	3.2	1,2%	0,0%

Figura 47: Cruce variables Competencia digital y experiencia en ELE.

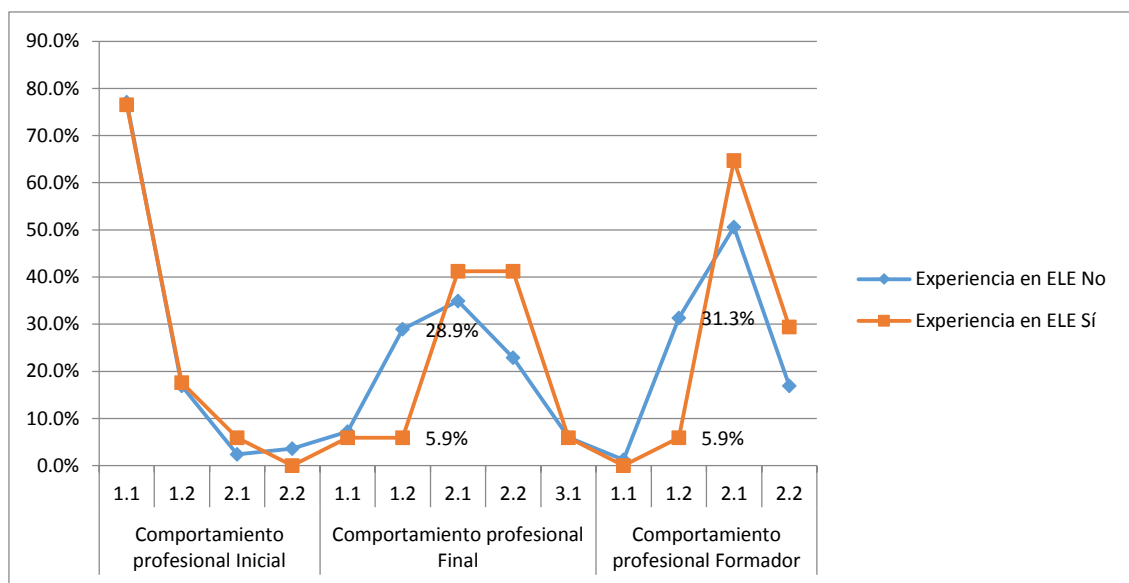


En la adquisición de competencias digitales, solo es significativo la relación respecto a los que tienen experiencia previa en ELE, antes y al finalizar el curso en los siguientes indicadores, inicialmente en el indicador 3.1, donde se coloca el 23,5% de los experimentados frente al 6% de los no experimentados y al finalizar el curso en el indicador 3.2, donde se ubica el 29,4% de los experimentados frente al 8,4% de los no experimentados. De nuevo, aunque puedan parecer significativos algunos pares por parte de la perspectiva de los formadores, no se considera como tales porque sitúan a profesores sin experiencia en ELE en las categorías más altas, lo cual indica que no parece que dicha variable tenga para ellos ningún tipo de relación con la competencia digital.

Tabla 18: Cruce variables Comportamiento profesional y experiencia en ELE.

		Experiencia en ELE previa	
		No	Sí
Comportamiento profesional Inicial	1.1	77,1%	76,5%
	1.2	16,9%	17,6%
	2.1	2,4%	5,9%
	2.2	3,6%	0,0%
Comportamiento profesional Final	1.1	7,2%	5,9%
	1.2	28,9%	5,9%
	2.1	34,9%	41,2%
	2.2	22,9%	41,2%
	3.1	6,0%	5,9%
Comportamiento profesional Formador	1.1	1,2%	0,0%
	1.2	31,3%	5,9%
	2.1	50,6%	64,7%
	2.2	16,9%	29,4%

Figura 48: Cruce variables Comportamiento profesional y experiencia en ELE.



La no experiencia en ELE aporta información significativa en su cruce con la información aportada por los profesores en formación una vez finalizado el curso y por los formadores. Los profesores, una vez terminado el curso, que se colocan en el indicador 1.2 (28,9%) frente a los alumnos con experiencia (5,9%).

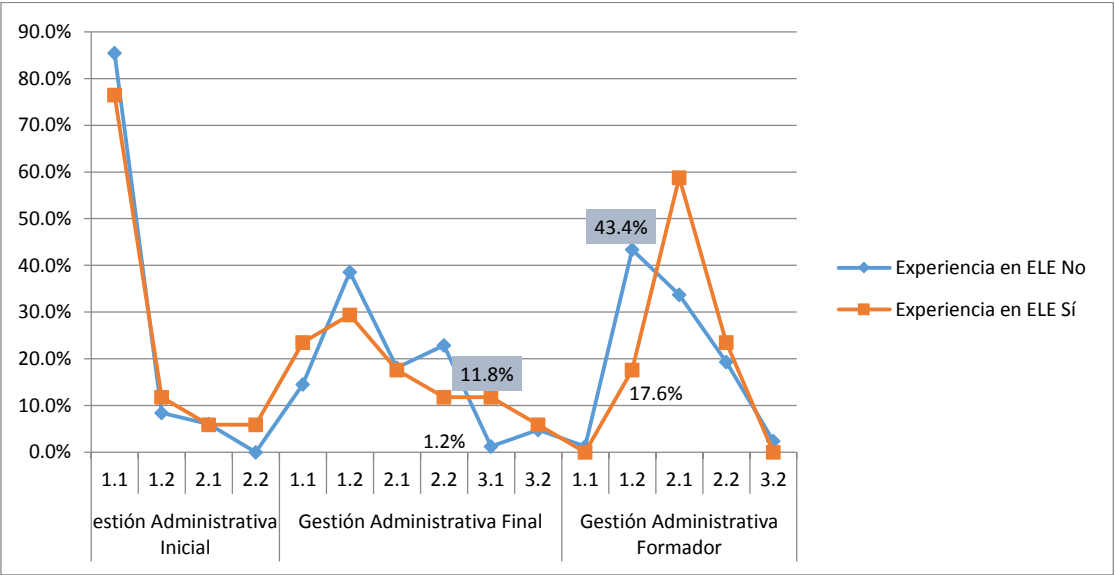
Los formadores respecto al indicador 1.2: 31,3% de los no experimentados frente a al 5,9% de los experimentados. Es curioso que los formadores no coloquen a nadie en las fases más altas de desarrollo en esta competencia.

Seguramente por el desconocimiento que los profesores en formación tienen acerca de qué se espera de ellos en esta competencia específica.

Tabla 19: Cruce variables Gestión administrativa y experiencia en ELE.

		Experiencia en ELE previa	
		No	Sí
Gestión Administrativa Inicial	1.1	85,5%	76,5%
	1.2	8,4%	11,8%
	2.1	6,0%	5,9%
	2.2	0,0%	5,9%
Gestión Administrativa Final	1.1	14,5%	23,5%
	1.2	38,6%	29,4%
	2.1	18,1%	17,6%
	2.2	22,9%	11,8%
	3.1	1,2%	11,8%
	3.2	4,8%	5,9%
Gestión Administrativa Formador	1.1	1,2%	0,0%
	1.2	43,4%	17,6%
	2.1	33,7%	58,8%
	2.2	19,3%	23,5%
	3.2	2,4%	0,0%

Figura 49: Cruce variables Gestión administrativa y experiencia en ELE.



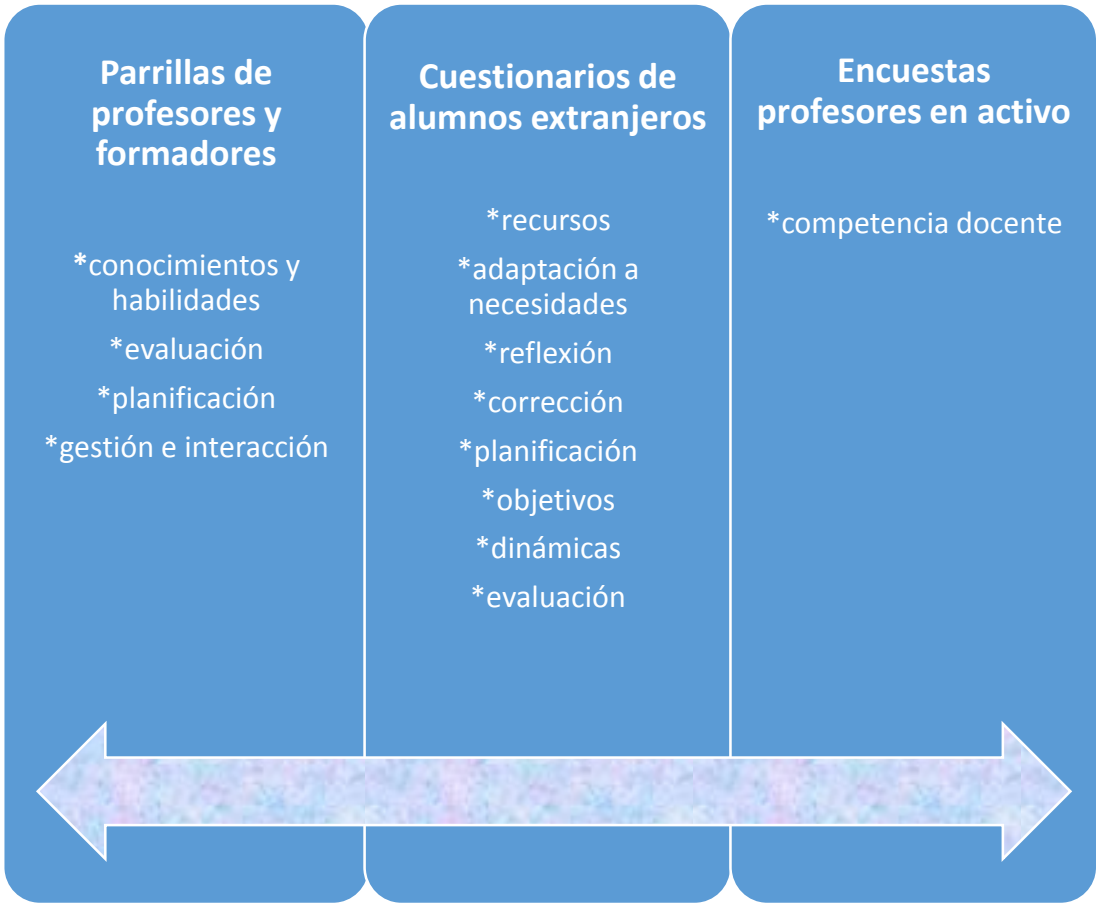
En lo que se refiere a las competencias en gestión administrativa, lo más significativo es lo aportado por los profesores una vez finalizado el curso en el indicador 3.1, donde el 11,8% de los profesores con experiencia en ELE se ubican frente al 1,2% de aquellos que no tienen dicha experiencia.

Desde la perspectiva del formador, lo significativamente destacable es el 43,4% de los profesores sin experiencia, indicador 2.1, frente al 17,6% de aquellos con experiencia.

8.5. Triangulación de todos los datos obtenidos.

Tras cruzar las variables de los profesores en formación y los formadores con el perfil de cada uno de ellos y descubrir que existen dos variables altamente significativas: la experiencia docente y la experiencia en ELE, llega ahora el turno de cruzar todos los datos aportados: profesores en formación, formadores, alumnos voluntarios y profesores en activo que ya hicieron el curso FELE. Para hacer esta triangulación de todos los datos recogidos, hemos decidido centrarnos en aquellas categorías en la que todos los participantes hayan coincidido en hacer referencia o mención directa, con suficiente densidad de datos aportados por todos los informantes y que tengan relación con los objetivos de nuestra investigación. El siguiente gráfico detalla los datos que serán cruzados.

Tabla 20: Triangulación de todos los datos obtenidos.



A continuación analizaremos de forma conjunta todos los datos obtenidos para cada una de las competencias docentes. El primer gráfico representa la percepción de los profesores en formación y de los formadores. Los dos gráficos siguientes muestran la percepción de los alumnos y al interpretarlo todo junto incluiremos menciones de las encuestas de los profesores en activo. Empezamos por la competencia metodológica.

Figura 50: Valoración de los profesores en formación y formadores sobre sus conocimientos y habilidades

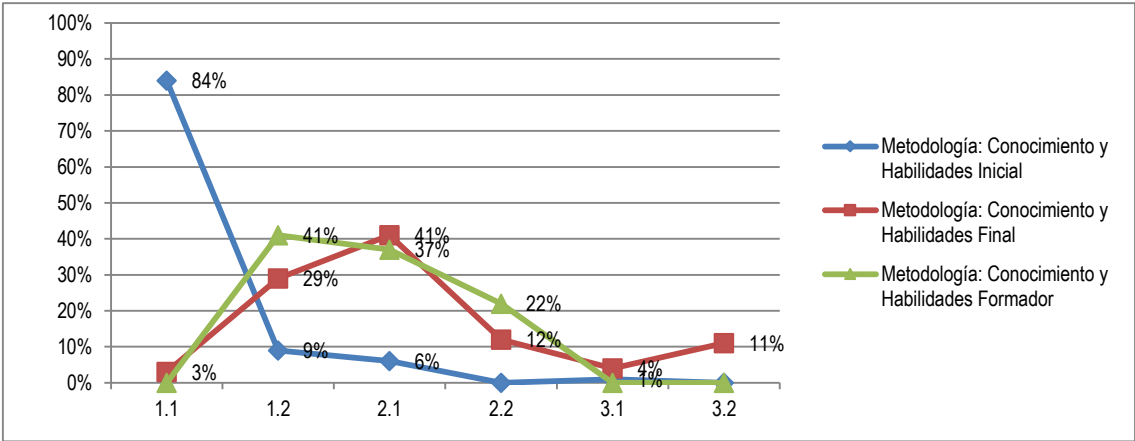


Figura 51: Valoración de los alumnos extranjeros sobre las técnicas y recursos usados.

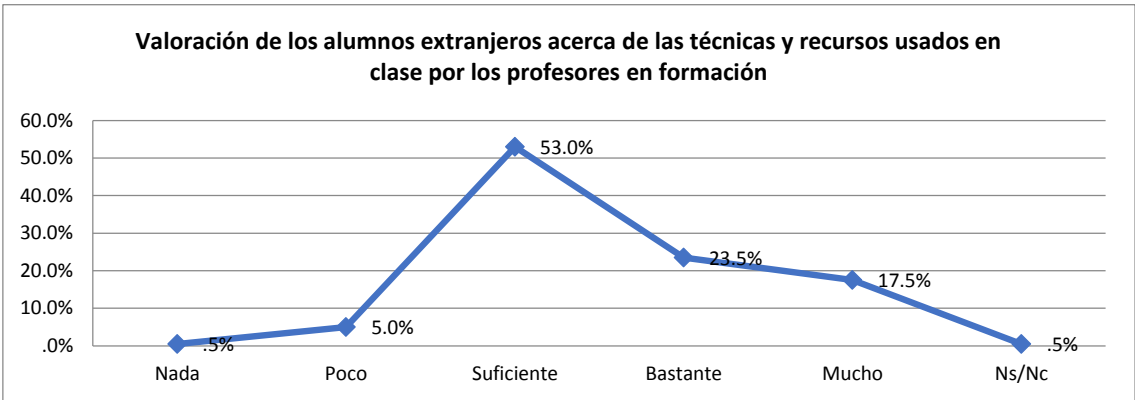
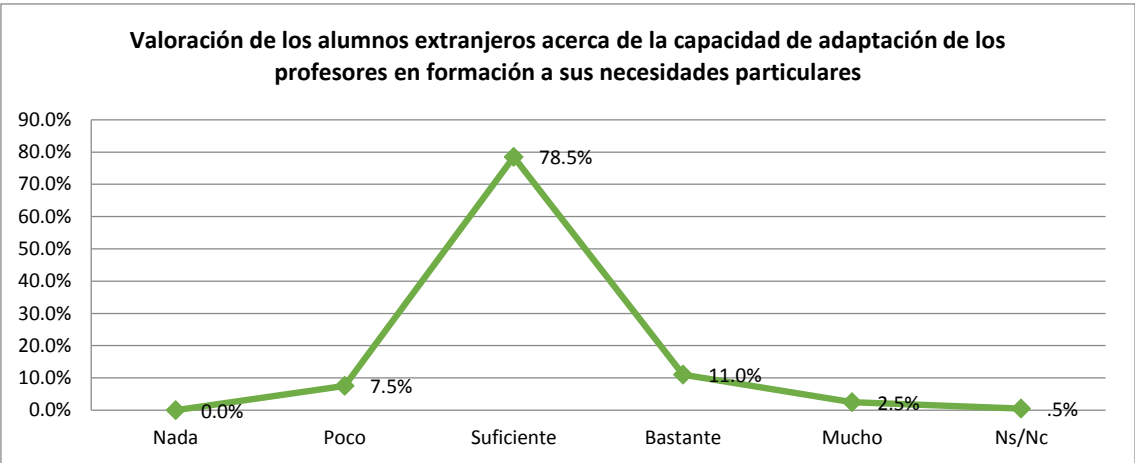


Figura 52: Valoración de los alumnos extranjeros sobre la adaptación a sus necesidades.



Destaca la progresiva obtención de capacidades en esta área de competencias docentes claves. Si inicialmente el 84% de los profesores se situaba en 1.1., indicador menor, una vez finalizado el curso, el 70% se sitúa en 2.1 (41%) o más. La opinión de los formadores es muy similar a las de los profesores en formación, pudiéndose observar la similitud de sus respectivas curvas. Esta percepción, se puede confirmar y enriquecer con la obtenida por los alumnos extranjeros del periodo de prácticas. Para el 53% dichos alumnos, los docentes en prácticas han utilizado suficientes **técnicas y recursos variados**, un 23,5% Bastante y un 17,5% Mucho. Se trata de una de las competencias mejor valoradas por ellos. Respecto a la **adaptación a las necesidades** específicas, la satisfacción de los alumnos extranjeros es muy alta: el 78,5% considera que se han adaptado suficientemente, el 11% bastante y un 2,5% mucho (sólo un 7,5% se puede considerar insatisfecho, opinando que se han adaptado poco).

Por su parte, los profesores en activo recogen numerosas menciones a las técnicas y recursos aprendidos durante el curso. Lo hacen en categorías muy diferentes, lo cual refuerza su validez:

“Gracias a las tutorías con los formadores, pudimos seguir aprendiendo y mejorando nuestra capacidad de creación y ejecución” (PERS/tuto 1F)

“Nos dimos cuenta de la gran cantidad de formas que existen a la hora de abordar un tema o punto gramatical a través de juegos, actividades en grupos, diálogos en situaciones reales, etc.” (PERS/meto 2F)

“Me ayudó con los inmigrantes, sobre todo a la hora de la creación de materiales especiales” (PROC/ doce 6R)

“Dependiendo del nivel, utilizaríamos un tipo de estrategia u otra” (ESTR/fele 1F).

“Me enseñó la importancia de otros aspectos a la hora de enseñar que no aprendes cuando estás estudiando como son los gestos, las posturas, las miradas, los tonos de voz” (ESTR/fele 1I)

“...Creo que puedo enorgullecerme de haber "convertido" a gran número de estudiantes, que ahora ven el sentido, prefieren la clase lúdica, el énfasis en el fondo más que en la forma” (PROC/ doce 4R).

“Me dio demasiadas herramientas que tampoco pude aprovechar al máximo” (SITU/fele 2CH).

“Por supuesto la metodología es muy útil, aunque luego no se acuda directamente a ella” (SITU/fele 6CH).

A continuación presentamos los datos correspondientes a las valoraciones de todos los participantes en el estudio sobre el desarrollo de la competencia de evaluación por parte de los profesores en formación del aprendizaje de los alumnos extranjeros.

Figura 53: Valoración de los profesores en formación y formadores del desarrollo de la evaluación.

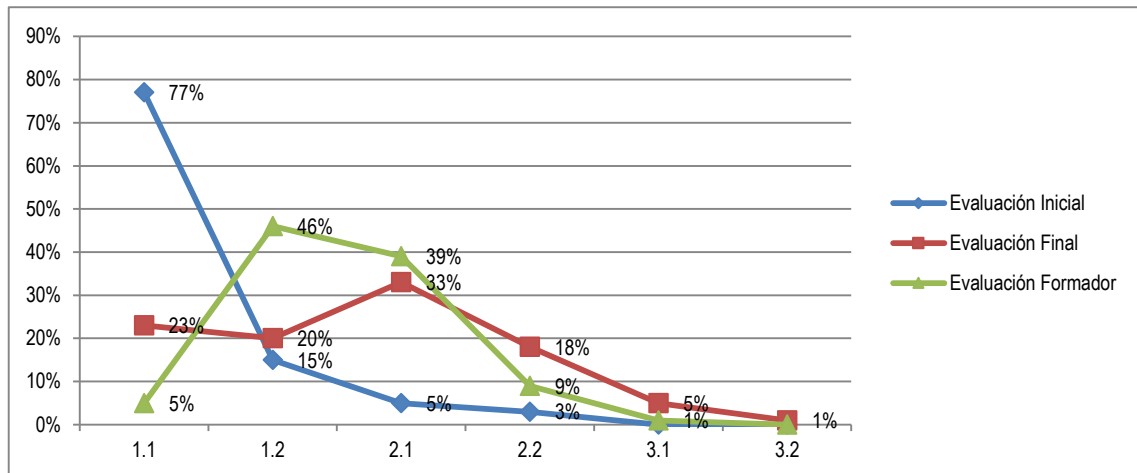


Figura 54: Valoración de los alumnos extranjeros sobre cómo evalúan sus profesores.

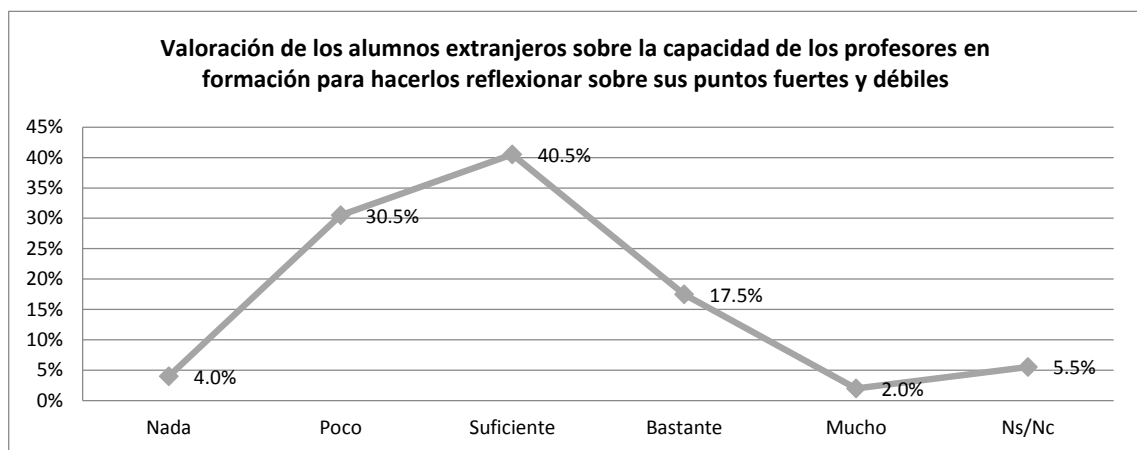
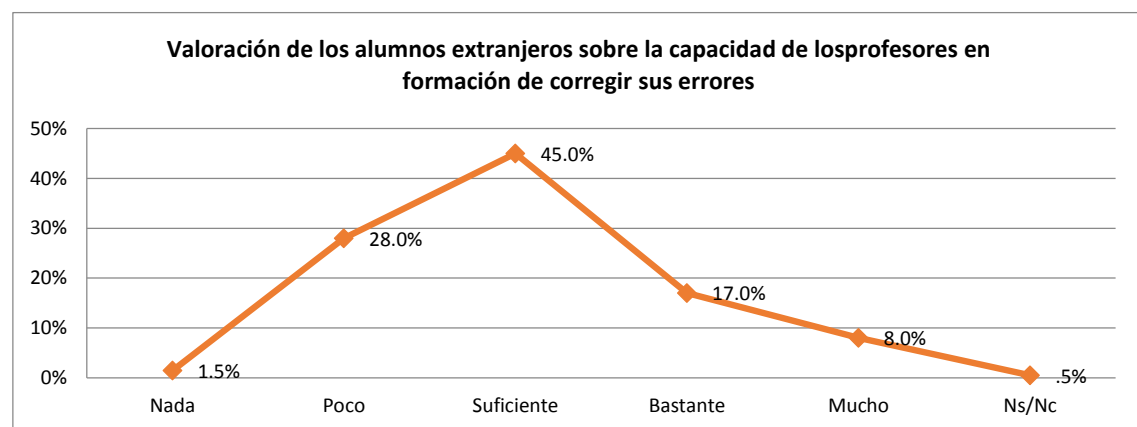


Figura 55: Valoración de los alumnos extranjeros sobre cómo les corrigen sus errores.



Si bien inicialmente la mayoría de los profesores en formación, el 77%, si sitúa en el indicador más bajo, al finalizar el curso, más de la mitad, 57%, se sitúa en indicadores de competencia media alta (2.1, 2.2, 3.1, 3.2). La percepción de los formadores es más reservada respecto a dicha competencia, entendiendo que los alumnos se encuentran mayoritariamente, 85%, entre los indicadores 1.2 y 2.1 siendo en este caso una de sus valoraciones más bajas en todas las categorías porque así se lo ha demostrado la experiencia durante las clases prácticas. Tres de cada 10 alumnos extranjeros voluntarios, aproximadamente, con los que han realizado las prácticas, no se encuentran satisfechos respecto a dicha área, opinando que no se les ha hecho reflexionar sobre sus puntos fuertes y débiles y no se les han corregido los errores. Frente a dicha percepción, tenemos a los satisfechos (40,5% y 45% respectivamente) y los muy satisfechos (19,5% y 25% respectivamente).

Es curioso que prácticamente ninguna de las menciones de los profesores en activo se refieran directamente a esta categoría relacionada con los puntos fuertes y débiles de sus alumnos extranjeros voluntarios o su facilidad o dificultad para corregir los errores. Debemos rastrear en los textos completos de dichos profesores para entresacar referencias indirectas a esta situación.

La experiencia en el campo nos demuestra que, la mayoría de las veces, los profesores en formación no son capaces de estar pendientes de los errores de los alumnos extranjeros voluntarios durante el desarrollo de la clase. En las sesiones de tutorías tras la clase se les comenta los errores que deberían haber corregido y ellos, con frecuencia, se muestran sorprendidos y dicen no haber escuchado error alguno. La causa puede residir en lo preocupados que se sienten por ellos mismos, por hacer todo lo que los tutores les han recomendado y por gustar a sus alumnos y responder a sus preguntas. Esta soledad se manifiesta en forma de miedo y estrés, y no les permite evaluar adecuadamente a los alumnos. Así lo recogen las siguientes menciones de los alumnos, ambas correspondientes a la categoría de las perspectivas compartidas por los participantes de los cursos FELE acerca de sus prácticas.

“...es un curso que puede ser estresante para muchos, por la intensidad de verse "desnudo" delante de un montón de gente” (PERS/prac 1R)

“El profesor llega al FELE con el miedo de no saber explicar español, cuando en realidad sabemos de sobra pero nunca lo hemos siquiera practicado en casa” (PERS/prac 1CH).

Continuamos con la competencia desarrollada por los profesores en formación para planificar clases y cursos de español.

Figura 56: Valoración de los profesores en formación y formadores sobre la planificación de clases

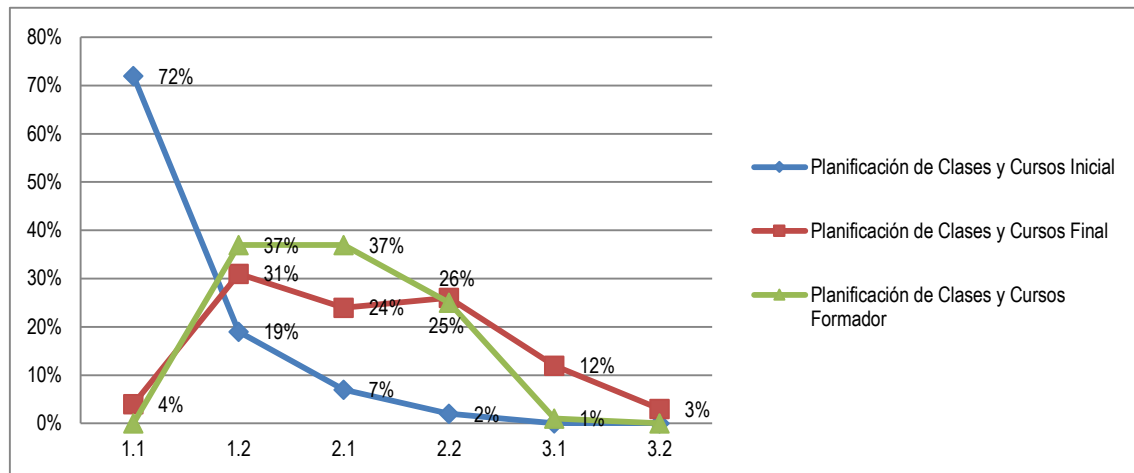


Figura 57: Valoración de los alumnos extranjeros sobre la consecución de los objetivos.

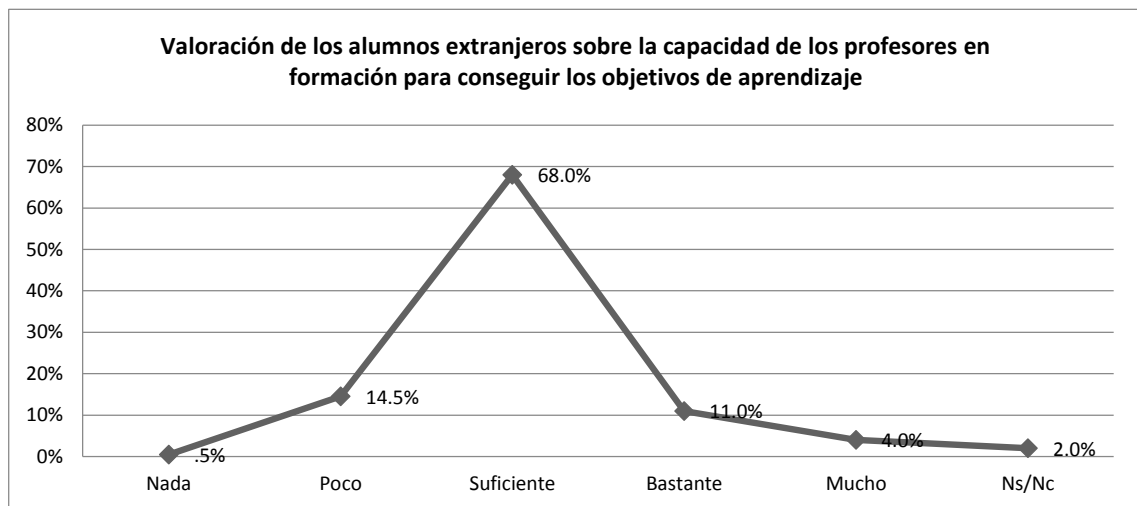
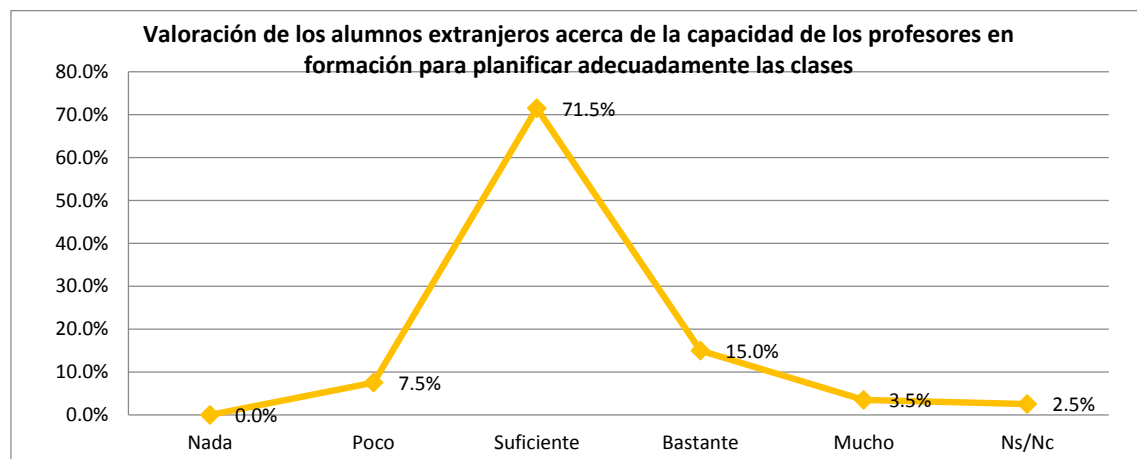


Figura 58: Valoración de los alumnos extranjeros de la planificación de sus profesores.



Destaca la progresiva obtención de capacidades en esta subcategoría de planificación de clases y recursos. Si inicialmente el 72% de los profesores en formación se situaba en el menor indicador, 1.1., una vez finalizado el curso, el 81% se sitúan entre los indicadores 1.2, 2.1 y 2.2. La opinión de los formadores es muy similar, aunque un poco más reservada, pudiéndose observar la similitud de sus respectivas curvas. Los alumnos extranjeros con los que han realizado las prácticas docentes se encuentran altamente satisfechos: un 70 % y 68%, respectivamente, se encuentran suficientemente satisfechos respecto a la **planificación de las clases** y a la **consecución de los objetivos**, y 18,5% y 15%, respectivamente, se encuentran bastante y muy satisfechos respecto a dichos indicadores. Los profesores en activo coinciden en señalar el énfasis que durante el curso se pone en la planificación de las clases. De hecho, podemos rastrear menciones a la planificación y consecución de los objetivos en todas las subcategorías.

“El FELE es un triunfo para mí en manejo y gestión del aula, gestión de la emotividad, planificación de clases y aprovechamiento de TICS (SITU/ fele 8R). Ahí es donde brilla”(SITU/fele 9R).

Como la mayoría de los profesores en formación carecen de experiencia previa en ELE se aprecia el desconocimiento de este aspecto capital para la consecución de los objetivos en la clase:

“La mayoría de los asistentes al curso no tenían ni idea de qué era una unidad didáctica y cuáles eran las partes que la formaban” (PERS/meto 1F)

“Cómo crear una unidad didáctica” (PROC/doce 4F)

“Se deja muy claro en el curso que es esencial practicar todas las destrezas y que todas son de suma importancia” (PROC/doce 7F).

Hasta tal punto es recurrente la insistencia de los formadores para que los profesores en formación se acostumbren a detallar las planificaciones, que en alguna de las menciones se llega a ver como un inconveniente por el enorme tiempo exigible.

“Las planificaciones de clase que tanto tiempo nos ocupaban en las prácticas de forma tan detallada, en la realidad no se puede invertir tanto tiempo ni hace falta detallarse al máximo” (SITU/fele 3CH)...

Entre las recomendaciones de los profesores en activo para mejorar el curso FELE se menciona la importancia de dedicar un tiempo a la capacidad de improvisación.

Muchos de ellos han tenido que improvisar continuamente en sus primeras fases de desarrollo profesional por las limitaciones impuestas por el contexto educativo: la falta de materiales, de recursos tecnológicos, de un currículum previo de referencia. O bien, han tenido que luchar contra las creencias de los propios alumnos o de las instituciones en las que trabajaban, con lo cual, las enseñanzas del curso quedaban en suspenso para tener que tomar en consideración estas preferencias. Por último, y así se recoge también en las recomendaciones de mejora del curso, los profesores en activo reclaman la atención a aspectos relacionados con la enseñanza del español para fines específicos.

“Se podría dedicar una breve sesión a explicar que existe un grupo receptor al que le interesa un ámbito específico de la lengua” (PROC/fele 7F). “En la sesión se podría insistir en cómo hacer frente a ese tipo de realidad” (PROC/fele 8F)

“...por lo que aconsejaría aplicar en el curso FELE un modelo más acorde a la realidad, es decir, ayudar a superar el miedo a improvisar una clase o a confeccionar una planificación esquemática práctica y útil” (PROC/fele 1CH)

“Pienso que al curso le faltaría aprender a improvisar una clase. A dar una clase sin siquiera tener un guion, o con apenas un libro visto 10 minutos antes” (PROCE/fele 3CH).

“Se podrían facilitar fuentes de información y algunos ejemplos de unidad didáctica, siempre después de haber puesto a los participantes en situación” (PROC/fele 9F).

A pesar de todo ello, se reconoce la importancia de aprender haciendo, de conseguir los objetivos marcados a través de la práctica y las reflexiones de las tutorías. Admiten este componente práctico reflexivo es uno de los motores principales por los que los profesores en formación deciden hacer este curso. Admiten que en el curso también se les aleccionó sobre la importancia de adaptarse a las diferentes situaciones de aprendizaje para que el profesor actuara con la suficiente confianza, tomando las oportunas decisiones.

“Cómo poder mejorar tus sesiones” (PROC/doce 5F)

“Cómo hacer frente a las clases de diferente nivel (PROC/doce 2F) En el curso abordamos diferentes situaciones reales con las que nos podíamos enfrentar y una de ellas fue el nivel de los alumnos.” (PROC/doce 3F)

“Me dio la confianza necesaria para entrar en cualquier clase” (PROC/ pers 3R).

“...pude trabajar dando cursos de todos los niveles, a todas las edades y me brindaron la oportunidad de dar talleres de clases de sevillanas” (PROC/doce 2I).

Por último, le toca el turno a la competencia relacionada con la gestión eficaz del aula y el control del seguimiento de los alumnos.

Figura 59: Valoración de los profesores en formación y los formadores sobre dinámicas e interacción.

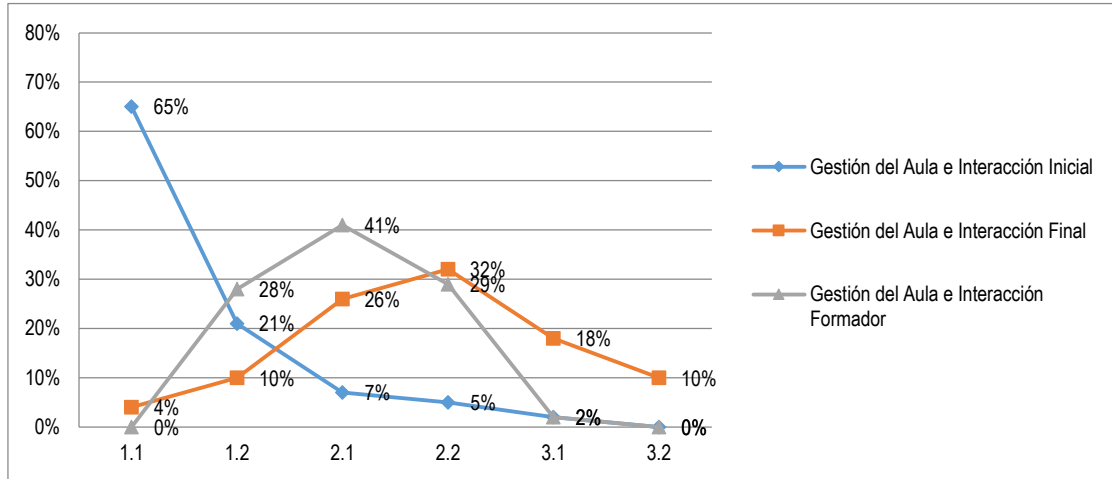


Figura 60: Valoración de los alumnos extranjeros sobre las dinámicas de la clase.

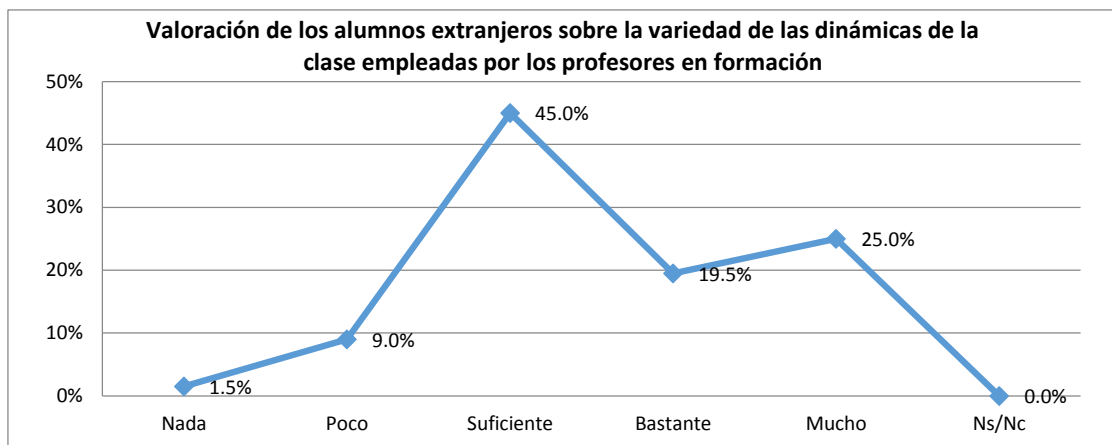
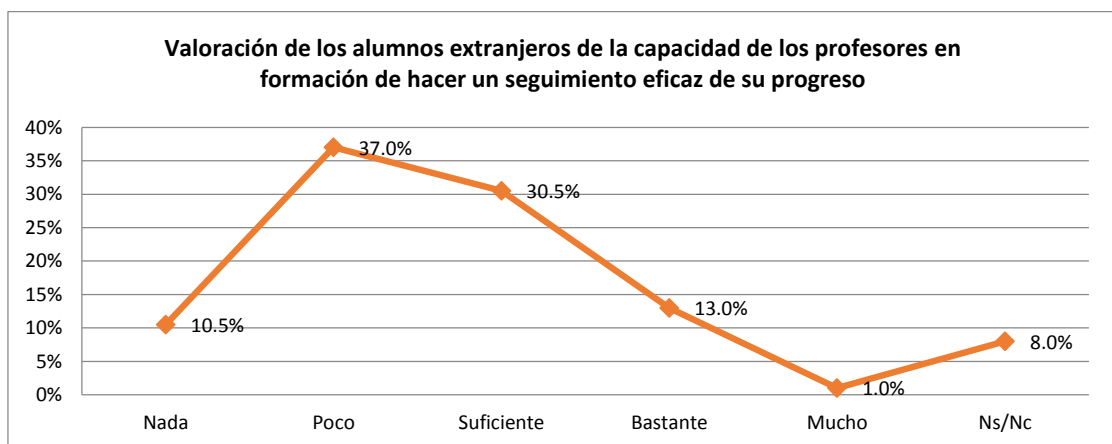


Figura 61: Valoración de los alumnos extranjeros sobre el seguimiento de su progreso.



Inicialmente un 35% de los profesores en formación considera que puede hacer una **gestión del aula e interacción** más allá del indicador básico (1.1). Una vez finalizado el curso, prácticamente la mitad de los profesores (49%) considera que ha obtenido altas competencias respecto a este ítem (2.2, 3.1, 3.2), frente a la opinión de los formadores que tiene una opinión más reservada, bajando dicho porcentaje al 31% de los participantes en el curso. Por su parte, los alumnos que recibieron clases en el período de prácticas, opinan que se encuentran bastante satisfechos respecto al uso de **dinámicas variadas** (solo un 10,5% de insatisfacción). En el caso de la evaluación, existe un porcentaje significativo de los alumnos que se encuentran insatisfechos (47%). Es decir, la opinión de los alumnos vuelve a ser coincidente con la opinión más reservada de los formadores.

También los profesores en activo reconocen el énfasis que se pone en el curso a la evaluación de los profesores en formación:

“Las tutorías son muy útiles, y son otra fuente de aprendizaje a raíz del Feedback” (SITU/fele 5CH).

Esto no parece estar tan claro a la hora de que los profesores en formación tengan el mismo control del progreso de sus alumnos extranjeros:

“...aprender a decir al alumno que aún no es el momento de explicar esa parte o que la respuesta se la doy otro día porque es confusa, es como conseguir que el profesor fluya a sus anchas por toda la clase, sin ningún tipo de abismo a los lados” (PROC/fele 4CH).

Ha llegado el momento definitivo de nuestra investigación para poder extraer unas conclusiones definitivas que serán presentadas en el siguiente capítulo tras la discusión de los resultados para establecer así las conclusiones finales del estudio:

8. CAPÍTULO VIII: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES.

Los datos analizados apuntan a establecer los siguientes resultados:

1. La perspectiva de los profesores en formación muestra claramente un desarrollo de la competencia docente a la finalización del curso en todas las categorías analizadas.
2. La perspectiva de los formadores, suele ser más conservadora y prudente en las valoraciones, pero sigue mostrando con claridad la percepción de un claro desarrollo de la competencia docente de los profesores en formación.
3. Los alumnos extranjeros, también muestran la misma prudencia que los formadores, pero el grado de satisfacción supera con claridad a los alumnos descontentos.
4. Los profesores en activo, reconocen que el curso supuso para ellos un antes y un después, tanto en conocimientos, como en habilidades y actitudes ante las clases, pero son los más críticos respecto a la distancia que existe entre lo que aprendieron en el curso y lo que posteriormente podían aplicar en los contextos educativos en los que se desenvolvía.

Una vez presentados los resultados llega el momento de su comparación a la luz de otras investigaciones (Cohen, 1980: 11) y el establecimiento de unas conclusiones que nos lleven a responder a las preguntas iniciales de investigación.

No debemos perder de vista que los datos generados a través de la parrillas de evaluación de los profesores en formación y de los formadores, así como los cuestionarios de satisfacción final de los alumnos extranjeros voluntarios o las preguntas abiertas formuladas a los profesores en activo que ya hicieron el curso FELE ofrecen una información valiosa en función de la interpretación que hagamos y del uso posterior que le demos (Cardús, 1999: 15)

Llega, pues, el momento de subrayar los hallazgos y aportaciones más relevantes, así como los límites impuestos por el propio contexto de estudio, en función de las preguntas iniciales, todo ello a la luz de otras investigaciones afines. De esta manera esperamos establecer más adelante futuras líneas de trabajo derivadas de dicha comparación que repercutan positivamente en la formación de profesores en general, y en la formación inicial, en particular.

Empezaremos con el apartado de la discusión centrándonos en las aportaciones y límites de la investigación, así como en la comparación con otras investigaciones y teorías. Esto nos permitirá vislumbrar el verdadero alcance de los resultados obtenidos.

9.1. Discusión de los resultados.

En este apartado intentaremos interpretar con mirada crítica los resultados obtenidos en el estudio, en las tres dimensiones temporales (Vojvodic, 2009): hacia el pasado (lo que se conoce por otras investigaciones), comparado con el presente (los resultados obtenidos en nuestra investigación) y con vistas al futuro (posibles aplicaciones y nuevas líneas de investigación).

9.1.1. Aportaciones y límites de la investigación.

El objetivo del presente trabajo ha sido investigar hasta qué punto un curso intensivo de formación inicial para profesores de español como LSE da competencia docente a los profesores en formación participantes. Relacionado con esta pregunta general de investigación también nos propusimos analizar si alguna de las competencias claves del profesor contempladas en la parrilla EPG experimentaban un desarrollo mayor o menor a la luz de la comparación con las distintas miradas de todos los participantes: profesores en formación, tutores, alumnos extranjeros voluntarios y profesores en activo que hicieran con anterioridad el curso FELE. Veamos pues las aportaciones y hallazgos de nuestra investigación.

9.1.1.1. Aportaciones de la investigación

Una de las aportaciones fundamentales del estudio es **haber utilizado la parrilla EPG, por primera vez desde su publicación, en una investigación educativa, fuera del ámbito donde fue creada**, con algunos de los objetivos previstos en su diseño de base:

1. Ayudar a mejorar la identificación de necesidades en la formación y de desarrollo profesional.
2. Aportar ayuda fiable por la evaluación y autoevaluación de las competencias profesionales.

Aunque hemos respetado su diseño y normas de aplicación para ser rigurosos con la propia herramienta, hemos actuado con reflexión crítica para poder añadir nuestras sugerencias de mejora a propósito de los descriptores que incluye, los seis niveles de referencia que contempla y las competencias del profesor de lenguas que la componen. De nuevo seguimos siendo fieles al espíritu que los propios diseñadores tuvieron en la gestación del proyecto.

Otra importante aportación es la de haber realizado un estudio transversal, con distintas muestras, en distintos períodos, durante dos años, sobre la eficacia de un curso intensivo de formación inicial de profesores de español. **Se trata de uno de los principales estudios científicos sobre la profesionalización de los profesores de español LSE.** El interés reside en que dichos cursos iniciales para profesores de español como lengua segunda y extranjera, forman en la actualidad a más de 700 profesores al año en los diferentes centros de International House en España, y muchos de ellos trabajarán por todo el mundo enseñando español. Hasta ahora, los cursos de iniciación eran una propuesta de formación tradicional ajena a las medidas de progreso. Supone una nueva aproximación a la evaluación docente que parte del principio de que “lo que no se evalúa se devalúa”.

En tercer lugar, **esta investigación educativa ha tenido la oportunidad de contar con una muestra muy representativa y variada** de los distintos participantes en los cursos de formación objeto de estudio: formadores, profesores en formación, alumnos extranjeros voluntarios y profesores en activo, antiguos profesores en formación en los cursos FELE. La muestra de profesores en formación fue cercana al total de la población,

al igual que la de los alumnos extranjeros voluntarios, llegando al 100% en el caso de los formadores. Todo ello visto desde el propio contexto donde se investigaba, minimizando al máximo los efectos invasivos de la presencia del investigador por formar parte de dicho contexto. Esta perspectiva ecológica, poliédrica y triangulada nos ha informado de ciertos patrones recurrentes a tener en cuenta para la mejora de la compleja realidad analizada. Esto lo cotejaremos con otras investigaciones educativas en el apartado de las conclusiones.

Aunque, como ya hemos mencionado en varias ocasiones, nuestro objetivo no es extrapolar los datos a modelos formativos diferentes, otra aportación importante de la presente investigación ha sido la de **haber comprobado cómo se favorece la transferencia de aprendizaje cuando todos los implicados tienen claros los objetivos a alcanzar y existe la posibilidad de demostrarlo en la práctica**. Esto favorece el mayor desarrollo de unas competencias docentes en comparación con otras. Así sucedió con el desarrollo de las competencias relacionadas con la planificación de las clases y el uso de técnicas y recursos variados. Por el contrario, cuando dicho objetivo no está perfectamente identificado, como era el caso de la evaluación, la transferencia se ve claramente limitada.

Una de las conclusiones de las que nos sentimos especialmente sorprendidos, es la de la mayor homogeneidad entre las valoraciones de los formadores y la de los alumnos extranjeros voluntarios de los cursos FELE. Por un lado, la concienciación de que su opinión sincera sería de gran ayuda para los profesores en formación. Por otro lado, la comparación inevitable de la actuación de los profesores en formación con la de sus profesores expertos de la mañana. Es decir, **los alumnos pueden llegar a ser, verdaderamente, una ayuda inestimable en el desarrollo de la competencia docente de cualquier profesional responsable**.

Por último, y quizás lo más relevante para la presente investigación, **la constatación de que solo en la práctica y mediante la práctica se puede llegar a constatar y desarrollar la competencia docente**. Los conocimientos, las habilidades y las actitudes son condiciones necesarias pero no suficientes. Del mismo modo la práctica, sin conocimientos, habilidades y actitudes que movilizar, tampoco puede garantizar una verdadera competencia docente. En definitiva, un binomio indisociable: conocimiento

práctico y práctica reflexiva.

9.1.1.2. Límites de la investigación

Para que las conclusiones de nuestro estudio tengan la debida coherencia con los objetivos propuestos, hay que tener muy presentes los obstáculos o inconvenientes encontrados a medida que dicha investigación iba avanzando (Arias, 2001). No nos referimos en este apartado a las delimitaciones iniciales de la investigación que ya fueron detalladas al especificar el problema y los objetivos.

Derivados del contexto donde tuvo lugar la investigación, hay que mencionar la dificultad que entrañaba no afectar al desarrollo normal de los cursos de formación FELE. Los profesores en formación y los formadores estaban totalmente centrados en cumplir las exigencias y protocolos de actuación durante la celebración de los cursos. Los alumnos extranjeros voluntarios, sobre todo los de niveles más bajos, tuvieron algunos problemas para entender con la rapidez exigida las preguntas del cuestionario de satisfacción. Por último, la labor de investigación tenía que llevarse paralelamente al desempeño de mi función de director académico del departamento de español. Esta limitación evidente, tuvo también sus ventajas al poder obtener información primaria que podía constatar en con observaciones en el aula y análisis de evidencias.

En cuanto a las limitaciones metodológicas, vinieron sobre todo derivadas de la dificultad de conseguir una muestra mayor de profesores en activo que hubieran realizado el curso FELE. Lo que verdaderamente sería ideal es conseguir seguirles la pista a los profesores en formación participantes en los cursos FELE analizados, una vez incorporados a su puesto docente, y hacer un análisis de su desempeño laboral.

En la misma línea metodológica debemos citar, la falta de un cuestionario validado de satisfacción para los alumnos extranjeros. Quisimos conformarnos con el cuestionario existente porque cumplía con los requisitos impuestos y porque no queríamos intervenir excesivamente en el contexto investigado.

Por lo que se refiere a las limitaciones derivadas del objeto de estudio, resulta complejo que las evaluaciones de los profesores en formación, respecto a sus propias

competencias docentes, hagan referencia a realidades percibidas por todos de manera homogénea. Algunas de las categorías analizadas, aunque detalladas en las parrillas con sus correspondientes descriptores, aluden a constructos harto complejos: conciencia lingüística, competencia intercultural, gestión de la monitorización, comportamiento profesional...

Por último, limitaciones de orden moral, nos hicieron procurar en todo momento no sobrecargar la labor de todos y cada uno de los participantes en el estudio. De este modo, los horarios estipulados se cumplieron como estaban previstos y las tareas asignadas solo se vieron aumentadas con la realización de la EPG por parte de los profesores en formación y de los formadores. Muchas de estas limitaciones se podrán convertir en nuevos proyectos de estudio como veremos más adelante en el último capítulo de nuestro trabajo.

Toca mirar al pasado para establecer una discusión entre nuestros resultados con algunas de las investigaciones sobre desarrollo de competencias profesionales ya mencionadas en el corpus teórico de nuestro estudio. Esto nos permitirá ampliar el alcance mismo de los resultados obtenidos.

9.1.2. Respuesta a las preguntas de investigación.

Dado que las preguntas de investigación han sido las que han orientado la toma de decisiones y el énfasis en el descubrimiento más que en la pura comprobación, será mejor intentar responder a cada una de ellas con la nueva perspectiva de los resultados a la luz de las nuevas investigaciones y teorías.

1. ¿Cuáles de las competencias clave del profesor experimenta un cierto desarrollo durante los cursos FELE?

Tras cotejar las valoraciones de los 100 profesores en formación participantes en el estudio, al principio y al final del curso, con las valoraciones de los formadores a la finalización del mismo, comprobamos que **todas las competencias clave de los profesores en formación participantes en los cursos FELE experimentan un cierto desarrollo a la finalización del curso, pero en distinta medida**. De las 13 competencias clave evaluadas, la que parece experimentar un mayor desarrollo es la competencia relacionada con el uso de técnicas y recursos variados. Por el contrario, la competencia

valorada como la menos desarrollada al concluir el curso es la competencia relacionada con la experiencia docente: un 51% del profesorado se sitúa en el nivel más bajo (1.1) frente a un 84% que los formadores sitúan en la misma fase. La razón, ya explicada, estriba en que la parrilla no contiene una fase inferior a 1.1 (que no es un verdadero punto de partida para aquellos que parten totalmente de cero).

La posibilidad de usar estas fuentes primarias, cotejando la información vertida en las parrillas con la observación de las clases prácticas y el análisis de otras evidencias como las simulaciones de clase, las planificaciones, las tutorías compartidas acerca de la propia actuación docente y la de los compañeros, así como las muestras recogidas a lo largo de todo el curso en los portafolios docentes, hacen tener seguridad en el correcto análisis de los datos.

Como ya tuvimos ocasión de comprobar al cruzar los datos de las parrillas con el perfil de cada uno de los profesores en formación, existía una diferencia significativa en el grado de competencia adquirida cuando existía una experiencia docente general o específica en español LSE previas a la realización del curso. Esta diferencia estriba en que las valoraciones otorgadas por los propios profesores y por sus formadores se situaban en fases de desarrollo superiores a las de la mayoría de los profesores en formación sin ninguna experiencia previa.

2. ¿En qué coinciden las evaluaciones de los formadores y de los profesores en formación sobre dicho desarrollo?

La perspectiva adoptada por cada uno de los participantes en el estudio viene influida por el papel que juegan cada uno y, sobre todo, por el grado de conocimiento y experiencia en el objeto de análisis. Mientras que las evaluaciones de los profesores en formación suelen situarse en fases de desarrollo sensiblemente más avanzadas, la perspectiva adoptada por los formadores suele ser más conservadora y a la baja. Sin embargo, es sintomático que respecto a la valoración de ciertas competencias docentes, haya habido un grado de coincidencia también significativo. Detallamos a continuación las similitudes por categorías y lo hacemos teniendo en cuenta los dos cruces significativos de poseer experiencia docente general o en ELE previas al curso. Esto nos permite contrastar los pares de forma más detallada.

Conocimientos y habilidades: un 40,9% de los profesores sin experiencia previa se sitúan en la fase de desarrollo 2.1 y un 12,1% se sitúa en la fase 2.2. Los formadores sitúan en estas mismas fases al 39,4% y al 13,6% respectivamente.

Planificación: un 36,4% de los profesores sin experiencia previa se sitúan en la fase 1.2 frente al 39,4% que son situados en la misma fase por los formadores.

Gestión administrativa: un 43,9% de los profesores sin experiencia previa se sitúan en el nivel 1.2 y un 45,5% son situados por parte de los formadores en la misma fase. En este caso también existe aproximación con los profesores con experiencia docente previa y en la misma fase 1.2: un 23,5% de los profesores frente a un 26,5% de los formadores.

Comportamiento profesional: un 33,3% de los profesores sin experiencia docente previa se sitúan en la fase 1.2 frente a un 30,3% de los formadores. Ocurre igual cuando el cruce de categoría es con los profesores con o sin experiencia docente previa en ELE: un 28,9% de los profesores sin experiencia se sitúan en la fase de desarrollo 1.2 frente al 31,3% de los formadores. La coincidencia con la opinión de los formadores vuelve a ser absoluta en el caso de los profesores con experiencia ya que pocos se sitúan en esta fase inicial de desarrollo, tan solo un 5,9%.

Evaluación: un 30,1% de los profesores sin experiencia previa se valoran en la fase 1.2 frente al 27,7% de los formadores. La coincidencia en la misma fase de desarrollo es absoluta en el caso de los profesores con experiencia: un 11,8%.

Competencia digital: un 33,7% de los profesores sin experiencia se sitúan en la fase 2.2 frente al 36,1 % de los formadores.

Gestión administrativa: un 22,9% de los profesores sin experiencia se sitúan en la fase 2.2 frente al 19,3% de los formadores.

La conclusión acerca de estas similitudes producidas nos indica que el curso de formación FELE, **para la mayoría de los participantes en el estudio, otorga una competencia docente entre las fases de desarrollo 1.2 y 2.2 en función de las categorías analizadas.** Esto nos llevará, en el siguiente apartado, a ciertas implicaciones prácticas para mejorar el propio diseño del curso.

3. *¿Qué tipo de juicios emiten los alumnos sobre la actuación de los profesores en formación en el aula?*

Los alumnos extranjeros voluntarios participantes en las prácticas sitúan en todas las categorías analizadas a los profesores en formación por encima de la valoración de suficiente, **excepto en la categoría de evaluación y control del progreso de los alumnos que los sitúan un 47% por debajo de dicha valoración.** Ya hemos comentado que esto puede deberse al desconocimiento de los propios alumnos sobre qué significa ese ítem valorado y a la incapacidad de los profesores en formación de estar pendientes de la actuación de sus alumnos de forma paralela a su propia actuación docente.

Lo que valoran de forma clara y al alza es la utilización de técnicas y recursos variados en clase, por un lado, y las dinámicas y agrupaciones variadas a la hora de realizar las actividades. Probablemente porque estas categorías se manifiestan de manera muy clara en la actuación de los profesores en formación y porque existe la creencia de que una clase con actividades variadas es, en potencia, una garantía de éxito. También reiterar que la opinión de los alumnos extranjeros se acerca más a la de los formadores porque, en su gran mayoría, comparan la actuación docente de los profesores en formación con la destreza y la gestión del aula de sus profesores expertos que les imparten clases por las mañanas.

4. *¿Qué capacitación les dio el curso a profesores que trabajan en entornos educativos muy diversos?*

Para comprender la capacitación que, en opinión de los profesores en activo consultados, otorga el curso FELE, tenemos que considerar la fuerte influencia contextual que los respectivos entornos imponen a cada uno de ellos en su puesto laboral. Es decir, el curso FELE da unos conocimientos, enseña unas técnicas y favorece unos comportamientos y actitudes relacionados con la profesionalidad en la enseñanza de español como lengua segunda y extranjera, sin embargo, deben ser los propios profesores los que movilicen dichos componentes, en función de la realidad educativa concreta donde desarrollen su labor. Lógicamente no podemos generalizar resultados pero si podemos llegar a ciertas conclusiones apoyadas por la triangulación de todos los datos y por la propia opinión de cada uno de los profesores en activo encuestados.

En la medida que los entornos donde los profesores realizan su función docente guardan similitudes con el entorno de las prácticas que realizaron durante el curso FELE, parece haber una mayor capacidad para movilizar todos los componentes que constituyen la competencia docente.

Cuando la realidad educativa es muy diferente existen diferentes percepciones. Si el profesor tiene autonomía y libertad para tomar decisiones, de nuevo la valoración de la competencia otorgada por el curso FELE es muy positiva. Por el contrario, si el entorno educativo es muy diferente al experimentado durante el curso FELE y existen fuertes imposiciones por la institución o por las creencias de los propios alumnos, el profesor parece echar en falta una mejor capacitación.

9.1.3. Comparación con otras investigaciones y teorías.

El estudio de la universidad de Granada sobre el futuro docente ante las competencias en el uso de las tecnologías de la información y comunicación para enseñar (Gallego *et al.* 2010: 13) examinaba las percepciones iniciales y finales de los alumnos de 3º de la titulación de Maestro, acerca del desarrollo de las competencias docentes alcanzadas y no adquiridas tras realizar la asignatura de “TIC aplicadas a la Educación”. El estudio también analizó su percepción acerca de dónde y cómo consideran los alumnos que es recomendable adquirir las competencias profesionales docentes necesarias. En las conclusiones se establece que los alumnos percibían un aumento en la mayoría de las competencias.

Nuestra investigación coincide totalmente con estos resultados. **La inmensa mayoría de los profesores en formación perciben una mejoría o adquisición en todas las competencias docentes analizadas.** Sin embargo, una diferencia a resaltar es que nuestros informantes puntuaban con una de las valoraciones más bajas alcanzadas la competencia docente referida a la evaluación mientras que los participantes en el estudio de la universidad de Granada coinciden mayoritariamente en la adquisición de la competencia de asesorar y guiar para el aprendizaje reflexivo y el autoaprendizaje. Quizás esto se deba a las diferencias contextuales de cada uno de los ámbitos de estudio. En el

caso de los alumnos de Granada se trata de los contenidos asimilados durante una asignatura de la carrera pero que no han tenido todavía oportunidad de poner en práctica en contextos reales, mientras en el caso de los profesores en formación de los cursos FELE lo que valoran es precisamente la dificultad de conseguir en la práctica que los alumnos voluntarios extranjeros asuman el control de su propio aprendizaje.

Otra de los puntos en común de ambas investigaciones es que **todos coinciden en que la mejor manera de conseguir competencia docente es a través de una integración de estudio y puesta en práctica con ayuda**. Es decir, la combinación de sesiones metodológicas con la práctica real bajo supervisión de un tutor experimentado, tal y como se recoge en los relatos de los profesores en activo encuestados. Si analizamos el gráfico de la evolución de las competencias a lo largo del curso en el caso de los alumnos de Magisterio, se parece mucho a los gráficos que hemos ido analizando a lo largo de nuestra investigación que muestran una clara percepción de la evolución de las competencias docentes al principio y final del curso.

Nuestra investigación está en línea con los presupuestos de Zabalza (2007: 32) cuando se refiere a la importancia de los aspectos no visibles en el currículo, lo que Torres (1990) denominara “currículum oculto” derivado de la forma de trabajar de cada institución y los espacios donde desarrolla su labor. Se refiere Zabalza, sobre todo, al tipo de relación entre los profesores y alumnos, las normas de disciplina y comportamiento profesional, el clima de trabajo y todo lo que el profesor en formación experimenta a la hora de hacer un curso. En nuestro caso, los profesores aluden constantemente a esa relación estrecha con sus compañeros y tutores que tanto influyeron positivamente en su aprendizaje. En el caso concreto de los cursos FELE la vinculación es mucho más estrecha, ya que las instalaciones donde se forman a los profesores, acogen también cursos CELTA para profesores de inglés y cursos de español general para alumnos extranjeros. Es decir, los profesores en formación están en contacto con alumnos extranjeros, con profesores con experiencia y con profesores en formación de inglés con los que hacen a menudo intercambios. Los resultados serían probablemente muy distintos si en el entorno de estudio no hubiera contacto con la realidad estudiada.

La investigación sobre modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias, llevada a cabo por la universidad de Oviedo y dirigida por Mario de Miguel

(2006: 160) concluía que los componentes relacionados con los conocimientos y las habilidades son fáciles de adquirir, pero no ocurre lo mismo con los componentes actitudinales. Por ello, aconsejan el uso de estrategias vivenciales y prácticas formativas, incluso recomienda módulos de autoconocimiento y desarrollo personal. Estas orientaciones del estudio para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior ponen de nuevo en evidencia la necesidad de proporcionar espacios para la confluencia de la teoría y la práctica.

Si bien en el aspecto técnico-práctico todos los participantes en nuestra investigación coincidían en apreciar mejora de la competencia en la gestión de la clase, el uso de técnicas y recursos variados y las dinámicas de grupo, **en el caso de los conocimientos cognoscitivos no coincidimos exactamente con la formulación de estudio anterior que afirma que el profesorado posee o puede adquirir con facilidad dicho componente.** Así lo afirman todos los profesores y los alumnos que lamentaban que poder responder a todas las preguntas. Probablemente se deba a que el conocimiento del ámbito de una lengua puede llegar a ser una tarea inabarcable.

La investigación de Gómez (2011: 269) sobre el desarrollo profesional del maestro concluye con la confirmación de la importancia de la competencia reflexiva en el desarrollo del resto de las competencias docentes y en el incremento de la profesionalización del sector.

La idea de que la complejidad de la práctica docente implica que el profesor debe estar continuamente tomando decisiones antes, durante y después de la clase para poder adaptar los objetivos de aprendizaje y enseñanza al contexto y la situación particulares del aula, refuerza esta idea de **la necesidad de poner una atención especial a la competencia reflexiva como una competencia transversal al resto de las competencias.** Los resultados de nuestra investigación están perfectamente alineados con esta tesis. Nuestros profesores en formación destacan, sobre todo, la necesidad de las sesiones de tutorías con los formadores que los ayuda a mejorar en sus próximas actuaciones docentes. La reflexión se instala en el diseño general del curso a lo largo de todo el desarrollo del mismo. En la entrevista previa de selección de los profesores se les pide que corrijan producciones escritas de alumnos extranjeros justificando la aparición de los errores, que reflexionen sobre las distintas maneras de enseñar vocabulario y

pronunciación, poniéndose en el lugar de sus alumnos y que piensen en qué es para ellos un buen profesor de idiomas. Durante el curso, construyen un portafolio docente con evidencias y reflexiones sobre su progreso y el de sus compañeros. En las tutorías previas a las clases prácticas han de entregar una planificación completa y detallada, anticipando posibles problemas y planteando algunas alternativas. Tras la clase impartida con los alumnos extranjeros voluntarios se hace una tutoría conjunta con los compañeros donde se reflejan los aspectos positivos y aquellos otros que deben mejorarse. Al concluir el curso se les anima a seguir reflexionando a través del blog de formación de profesores donde los formadores dejan reflexiones para que ellos intervengan. En definitiva, el curso FELE está totalmente alineado con esta tesis de partida.

El estudio sobre competencias y estándares docentes, esta vez con la importancia añadida de haber sido realizado para la UNESCO (Bourgonje y Tromp, 2011: 141) en un ámbito internacional (Sudáfrica, Nueva Zelanda, Canadá, Chile, Brasil, La India, Malasia, Países Bajos y Eslovenia, Mali y Uganda, llegó a la conclusión de que, a menudo, la formación docente, la práctica diaria del aula y los procedimientos de evaluación se encuentran aislados entre sí. Los profesores entrevistados, no obstante, veían la necesidad de considerarlos globalmente.

En nuestro estudio esta divergencia triple se ha visto sensiblemente reducida: por un lado estaban las sesiones formativas y la práctica diaria, mucho más centradas en las técnicas para planificar y gestionar adecuadamente la clase, y se ve relegada a otro plano los sistemas de evaluación utilizados durante las clases prácticas. Así lo sugieren las valoraciones de los formadores, los profesores en formación y los propios alumnos extranjeros. Quizás sea esta la asignatura pendiente en cualquier acción formativa. Pese a que en las planificaciones previas se contemplan los objetivos, contenidos y actividades para conseguirlos, así como una tarea final que pueda integrarlos a modo de evaluación final, y un cuestionario de autoevaluación para los alumnos extranjeros, **no parece que la adquisición de esta competencia evaluadora en particular sea tan clara y perceptible como el resto de las competencias.** Se abre aquí una futura línea de investigación.

Por último, consideramos significativo comparar los resultados de nuestro estudio con las conclusiones de la tesis sobre la transferencia de la formación de Lama (2014). El

interés del estudio reside en investigar aquellos elementos de intervención que influyen positivamente en la transferencia de aprendizaje. Aunque su estudio se centraba en el sector de los empleados públicos, aporta una información muy valiosa para tener en cuenta en la mejora de los cursos FELE.

El autor identifica 6 factores sobre los que poder intervenir en cualquier acción formativa para mejorar la transferencia: objetivos de aprendizaje en términos competenciales, cuidada selección de los participantes, implicación de los coordinadores y jefes de equipo, la práctica docente, confrontación de la práctica laboral y los aprendizajes, inducir la transferencia para explicitar el aprendizaje y proponer un plan de acción. **Si cotejamos estos factores con el curso FELE se obtiene una coincidencia absoluta.**

Las conclusiones continúan con la afirmación de que *Con independencia de la intervención realizada, el 45,9% de los participantes ha incrementado el nivel de competencias inicial*. En nuestra investigación, quizás por integrarse de manera global los factores anteriormente mencionados, el nivel general de valoración por parte de todos los participantes en el estudio del aprendizaje obtenido es mucho mayor, superando en la mayoría de los casos el 80% de incremento. **Para que la transferencia de aprendizaje haya sido verdaderamente efectiva, y así ha sucedido en nuestra investigación, debe ser percibida por todos los integrantes en el contexto de estudio.**

9.2. Conclusiones.

Ha llegado el momento fundamental de nuestra tesis: conocer las respuestas definitivas a las preguntas de investigación. Cumpliendo con estos objetivos marcados conseguiremos justificar, al mismo tiempo, la elección del diseño general de investigación, los procedimientos empleados y la coherencia del análisis de los datos y la presentación de los resultados.

El objetivo general de nuestra investigación era establecer hasta qué punto un curso intensivo de formación inicial para profesores de español como lengua segunda y extranjera desarrollaría la competencia docente. Se trataba de evaluar la eficacia de dichos

cursos a la luz de los criterios de la parrilla de competencias docentes *European Profiling Grid* (EPG). Derivado de este objetivo general surgen objetivos específicos como apreciar si existe mejora de la competencia docente de los profesores en formación al finalizar los cursos FELE, comparar la perspectiva ofrecida por los formadores y profesores en formación y considerar las recomendaciones y juicios emitidos por los propios estudiantes extranjeros voluntarios de las prácticas, así como por profesores en activo que ya hubieran hecho el curso FELE. Es decir, lo que se pretende analizar es la **transformación** operada en los participantes en el curso desde su inicio hasta el final de su formación, todo ello a la luz del marco de referencia seleccionado: la EPG.

En definitiva, podemos concluir que: *el curso intensivo de formación inicial FELE permite el desarrollo de una competencia docente variable, que podemos situar en las fases de desarrollo 1.2 a 2.2 de la parrilla del profesor de idiomas EPG, en función de las categorías analizadas y de si los profesores participantes gozan de experiencia docente previa o no. Las categorías más desarrolladas son las referentes a las técnicas y recursos variados, y la que menos se desarrolla es la capacidad de evaluar el progreso de los alumnos. Esta competencia docente es más eficaz en contextos reales educativos cercanos al entorno práctico del curso FELE y que proporcionen libertad de actuación docente.*

Para visualizar con mayor claridad los resultados alcanzados por la investigación, y una vez familiarizados con la parrilla EPG que nos ha servido de principal instrumento de recogida de información, podemos realizar una parrilla de evaluación del curso FELE. De este modo, podemos detectar con claridad aquellos aspectos que precisan de una mayor atención para facilitar el desarrollo de la competencia docente de los profesores en formación participantes en los cursos de formación inicial para profesores de español como LSE.

Tabla 20: Parrilla de evaluación final de los cursos FELE.

Evaluación



PROFESOR

Nombre: lh ELE
Apellidos: Curso práctico para profesores de español
Dirección de correo electrónico: antonio@cllc.es
Lengua(s) de enseñanza: Español

INSTITUCIÓN

Institución: lh España
Dirección de la institución: España
País: España



FORMADOR DE PROFESORES

Nombre: Antonio
Apellidos: Orta
Dirección de correo electrónico: antonio@cllc.es

	1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2
Formación, titulación y experiencia						
Dominio de la lengua						
Formación	■	■	■	■		
Evaluación de la práctica docente	■	■	■			
Experiencia docente	■					
Competencias docentes clave						
Metodología: conocimientos y habilidades	■	■	■			
Evaluación	■	■	■			
Planificación de clases y de cursos	■	■	■	■		
Gestión del aula e interacción	■	■	■	■		
Competencias transversales						
Competencia intercultural	■	■	■	■		
Conciencia lingüística	■	■				
Competencia digital	■	■	■			
Profesionalismo						
Comportamiento profesional	■	■	■	■		
Gestión administrativa	■	■	■			

Sello

Firma



Evaluación
5 Febrero 2015 - 17:53
©EPG 2013 (www.eaquals.org)

Como se puede visualizar por la parrilla, el curso FELE permite el desarrollo de una competencia profesional entre inicial e intermedia en función de las distintas competencias que se contemplen. Esto les proporciona a los participantes la capacidad, y así lo demuestran las encuestas realizadas a los profesores en activo, de comenzar a realizar su labor docente de manera autónoma. Sin embargo, como ya hemos mencionado, las competencias docentes adquiridas por los profesores en formación, se activarán con mayor facilidad en la medida en que los entornos educativos donde se desenvuelvan guarden mayor grado de similitud con las prácticas que han realizado durante el curso para poder los activar esquemas operativos de actuación adecuados.

Otras dos conclusiones paralelas fundamentales se extraen del presente estudio, insertas en el marco de la formación inicial del profesorado. Una de ellas relacionada con el uso de la parrilla EPG como herramienta al servicio del desarrollo profesional. La otra conclusión entronca con el dilema de si las competencias se pueden aprender o sólo pueden desarrollarse.

El perfil del profesor que ofrece la parrilla EPG es una excelente herramienta, sobre todo en lo concerniente a la autoevaluación del profesor, para permitir visualizar, de manera analítica, las fases de desarrollo en las que se encuentra dentro de las trece categorías que se contemplan. Pero para que se produzca un cambio en su actuación profesional no basta con esta imagen estática que ofrece la parrilla EPG. La competencia docente es eminentemente dinámica y contextual, ya que la capacidad de actuación eficaz de un profesor para solucionar cualquier situación que se le presente en los contextos únicos e irrepetibles donde ejerce su labor, seleccionando y movilizandoadecuadamente los conocimientos, habilidades y actitudes apropiados a su disposición no es el resultado de la suma de sus competencias consideradas de forma aisladas. Esto nos debe hacer dudar de muchos de los posibles usos mencionados por los diseñadores de la parrilla que tienen que ver con la empleabilidad, la movilidad, la transparencia y la comparación de las titulaciones.

En la misma línea, otra conclusión a la que llegamos en nuestro estudio es que, dado el eminente carácter contextual de la competencia, podemos afirmar que no se puede aprender ni enseñar la enorme variedad de contextos únicos e irrepetibles en los que los profesores que hacen el curso de formación de profesores de español FELE podrían llegar

a trabajar. Se hace necesario, pues, poner el énfasis en las condiciones que deben darse para que las competencias se desarrollen durante el desarrollo del curso y, sobre todo, con la posterior experiencia docente. Además de conocimientos y técnicas de enseñanza, debemos poner el énfasis en la capacidad de los profesores para tomar conciencia de la complejidad del hecho educativo, identificar adecuadamente las situaciones a las que se enfrenta y las posibles soluciones, ser capaz de movilizar y generar conocimientos, técnicas y actitudes adaptados al contexto particular. Por último, es fundamental reflexionar sobre las opciones disponibles, la toma de decisiones y la forma de llevar todo ello a cabo, para ampliar futuros esquemas operativos que desarrollen su competencia profesional. Sin esta capacidad reflexiva sobre la propia actuación docente, el desarrollo de la competencia docente puede verse seriamente limitado.

Respecto a las implicaciones prácticas. No hace falta recordar que el verdadero objetivo de una evaluación educativa es introducir los cambios oportunos para que se produzca una mejora. En esta línea, volvemos a guiarnos por un documento de referencia que nos ayude a integrar las conclusiones de nuestra investigación con las recomendaciones más recientes sobre formación docente eficaz que promueve el Consejo de Europa (2014).

9.3. Implicaciones prácticas.

Dado que la mayoría de los participantes en los cursos FELE está pensando en ejercer la profesión fuera de España, en un entorno multicultural, nos puede resultar de gran ayuda atender a las recomendaciones del Consejo de Europa para promover una docencia eficaz en entornos internacionales. Seguiremos las recomendaciones del Consejo de incluir en la formación docente la diversidad de contextos nacionales donde los profesores ejercerán su profesión y la aceptación de roles de liderazgos en dichos espacios, ya que con frecuencia se les proponen tareas propias de jefatura y responsables académicos.

De esta primera recomendación hemos de decir que el curso FELE se adapta a todos los requisitos excepto al de la aceptación de roles de liderazgo. Es decir, hemos visto que todos los profesores en activo consultados han tenido que aceptar roles que competen en

gran medida a los jefes de estudio o coordinadores educativos, bien porque eran los únicos integrantes del departamento, bien porque una vez integrados en la institución se les pidieran acciones de dirección. Por ello, creemos que **resultará muy productivo, o bien crear un nuevo curso de formación FELE de nivel más avanzado** (eso es lo que ocurre en el caso de la formación de profesores de inglés, que tienen el curso CELTA de formación inicial, y luego el curso DELTA para futuros coordinadores y jefes de estudio), **o bien introducir en el curso alguna sesión relacionada con este tema.**

Otras de las recomendaciones del Consejo de Europa insiste en la necesidad de atender eficazmente la diversidad de alumnos, incluidos aquellos con necesidades especiales o que proceden de entornos sociales desfavorecidos. A este respecto, una de las críticas de los alumnos extranjeros voluntarios participantes en las prácticas de nuestra investigación era que no se atendían suficientemente sus necesidades individuales. Algunos alumnos, sobre todo mayores de 60 años, tenían problemas de audición, visión y movilidad. **Debemos incluir en el curso una sesión dedicada a este aspecto ya que cada vez la educación debe ser más sensible y cercana a los alumnos con necesidades específicas.**

En cuanto a la recomendación del Consejo de Europa de beneficiarse de los distintos sistemas de garantía de calidad y de las inspecciones externas de confianza, en nuestro caso particular, se cumplen estos requisitos porque regularmente nos reunimos los distintos centros de formación de profesores de español de International House para revisar los programas anualmente e introducir los cambios oportunos. Por otra parte, este trabajo de investigación también colaborará en este objetivo.

Una última recomendación del Consejo de Europa que nos puede ayudar a mejorar el diseño y la eficacia de los curso FELE objeto de nuestro estudio es la de asegurar la continuidad y el seguimiento de los egresados para apoyar su desarrollo permanente, incluido el uso de las nuevas tecnologías. Sería, pues, conveniente **potenciar todavía más la colaboración de los profesores en formación y la de aquellos que han terminado el curso y ya están trabajando**, para que se produzca construcción colaborativa del conocimiento y recomendaciones sobre los contextos particulares de aprendizaje y enseñanza que les esperan tras el curso FELE. Para ello, aunque tenemos a nuestra disposición un blog de formación de profesores y un *facebook* de profesores de

español de CLIC IH Sevilla, tenemos que conseguir aunar los esfuerzos para hacerlo extensible a todos los centros que imparten español dentro de International House para que tenga repercusión en los más de 50 países donde está representado.

Con todos estos objetivos, la mejora del curso de formación FELE puede llegar a ser una realidad a medio plazo. Como director de formación de CLIC IH Sevilla, promoveré estas actuaciones en nuestro centro y entre el resto de centros formadores para profesores de español de International House.

9.4. Futuras líneas de investigación.

El seguimiento de los profesores que han pasado por un curso de formación inicial debe extenderse a su primer año de experiencia real docente para ver en qué medida movilizan los componentes de la competencia docente y saben integrarlos en las situaciones concretas de enseñanza. Los programas deben tener una línea de asesoramiento abierta a esta primera etapa profesional ya que ello favorecerá el éxito de su función docente y, por otro lado, esta retroalimentación contribuirá a la mejora de las propias acciones formativas.

Otra línea de investigación abierta es estudiar **qué tipo de competencias específicas desarrollan los profesores al enseñar español en un contexto de inmersión (español como lengua segunda) o en un contexto donde no se usa esa lengua como herramienta cotidiana de comunicación (español como lengua extranjera)**. Es muy probable que algunos recursos, como la traducción o el análisis contrastivo, sean más utilizados en unos contextos que en otros.

Aunque en esta ocasión no hemos tenido la oportunidad, sería muy recomendable **conocer también la perspectiva de los coordinadores y jefes de estudio** para conocer qué buscan en un profesor a la hora de contratarlo, de hacerlo fijo en la plantilla y de promocionarlo en su puesto laboral. Esta perspectiva contemplada en la parrilla de evaluación de la EPG, no es nada secundaria, ya que suele influir poderosamente en la

satisfacción del docente y en la alineación con la institución para la que trabajan.

Ya que la perspectiva de los alumnos extranjeros es vital para el desarrollo profesional del profesor y para el mantenimiento de una enseñanza de calidad, sería muy interesante **disponer de un cuestionario validado y que fuera aplicable a los entornos de formación inicial**. No se puede medir con el mismo rasero a profesores expertos que a profesores que no tienen experiencia docente previa. Cuestiones relacionadas como el progreso del profesor, han de ser consideradas como vitales para no centrarse en datos cerrados y excluyentes.

Aquí hemos estado analizando el impacto de un curso intensivo de formación inicial presencial. Pero existen otras modalidades a disposición de los futuros profesores, en función de sus preferencias y limitaciones personales o profesionales: cursos extensivos, cursos semipresenciales, cursos en línea. Hay muchas líneas de investigación abiertas en este sentido. Sería muy interesante **conocer qué competencias se desarrollan más fácilmente en unos entornos de aprendizaje y en otros**. De esta forma podríamos enriquecer las propuestas presenciales con aprendizajes paralelos en línea.

Por último, sería recomendable, que los diseñadores y responsables de la parrilla EPG pudieran tener presentes algunas de las recomendaciones y críticas vertidas en este y en otros futuros estudios sobre su aplicación. Es muy importante conocer el uso que se está haciendo de la parrilla en las diferentes instituciones relacionadas con la enseñanza de idiomas y formación de profesores. Sabemos que es una valiosa herramienta pero podría tener aplicaciones perniciosas que llegaran a desvirtuar su función primordial: ayudar a mejorar la calidad y la eficacia de la formación de idiomas.

BIBLIOGRAFÍA

Acín, A. (2014): “Planteamientos ético-políticos y epistemológicos en investigación educativa. Reflexiones a partir de la experiencia” Madrid: Traficantes de sueños.

Aguerrondo, I. (2004): “Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente” en AAVV. *Maestros en América latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. Santiago de Chile: PREAL – CINDE, 97-142.

Alonso, E. et al (2012): *Soy profesor/a. Aprender a enseñar*. Madrid: Edelsa, pág. 7.

Alonso, E. (1997): *Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo*. Madrid: Edelsa.

Álvarez-Gayou, J.L. (2005): *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.

Álvarez, I. (2005): Evaluación como situación de aprendizaje o evaluación auténtica. *Perspectiva Educacional*, nº 45, 45-67.

Anderson, L. (2001): *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.

Gonczi, A. & Athanasou, J. (1996): “Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia”, en Argüelles, A. *Competencia Laboral y educación basada en normas de competencia*. México: Limusa.

Arias, F. (2001): *Mitos y errores en la elaboración de tesis y proyectos de investigación*, Caracas: Episteme.

Arnold, J. y Murphey T. (2013): *Meaningful Action: Earl Stevick's Influence on Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.

Bailey, K. (1992): “The processes of innovation in language teacher development: what, why and how teachers change” en *Perspectives on second language teacher education*. Hong Kong: City polytechnic of Hong Kong. Pp 253-282.

Barba, E. et al. (2007): *Enseñar a trabajar. Las competencias de quienes forman para el trabajo*. Montevideo: CINTERFOR/OIT.

Barrio, J. M. (1995): “El aporte de las ciencias sociales a la antropología de la educación”, *Revista Complutense de Educación*, 6: 159-184.

Barrio, J. M. (1998): “La problemática de la antropología filosófica de la educación”, *Revista de Ciencias de la Educación*, 173: 27-44.

Becker, G. (1983): *Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*. Madrid: Alianza.

Belisle, C y Linard, M (1996): “Quelles nouvelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des TIC?”, en *Education Permanente*, 127, pp. 19-47.

Blaikie, N.W.H. (1991): "A critique of the use of triangulation in social research. Quality and Quantity", en Bergman *Advances in Mixed Methods Research* 25, 115-136.

Bogdan, R. & Biklen. S.K. (1992): *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. (2a ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Boyatzis, R.E. (1982): *The Competent Manager*, Nueva York: Ed. John Wiley & Sons.

Bringas, F. et al. (2008): "Las competencias básicas en el área de Lengua Castellana y Literatura" en Cuadernos de Educación de Cantabria, Consejería de Educación, pág. 10.

Byram, M. et al. (2002): *Developing the intercultural dimension in language teaching*. Strasbourg: Council of Europe, pág. 33.

Canale, M. (1983): "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje". En Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

Cano, E. (2005): *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona: GRAÓ, pág. 10.

Cardús, S. (1999): *La mirada del sociòleg*. Barcelona: Ed.Proa, pág. 15.

Cassany, D. et al. (1994): *Enseñar lengua*. Barcelona: GRAÓ, pág.53.

Castellanos, I. (2010): "Análisis de necesidades y establecimiento de objetivos" en revista marcoELE, N° 10, pp. 23 – 35.

Catalán, M. et al. (2013): "El aprendizaje de las habilidades emocionales como competencia necesaria en educación" en *Las competencia básicas. Competencias profesionales del docente*. Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha, pág. 327.

Cea, M. (1999): *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*, Madrid: Editorial Síntesis.

Cejudo, M. J. (2013): "La importancia de la competencia emocional para el desempeño docente. Desarrollo y evaluación de un programa de entrenamiento de la inteligencia emocional en una muestra de profesores de Enseñanza Secundaria" en *Las competencia básicas. Competencias profesionales del docente*. Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha, pág. 371.

Cheetham, G. y Chivers, G. (1996): "Towards a holistic model of professional competence", *Journal of European Industrial Training*, Vol. 20, pp.20 – 30.

Cheetham, G. y Chivers, G. (1998): The reflective (and competent) practitioner. *Journal of European Industrial Training*, 22 (7), p. 267-276.

Cheetham, G. y Chivers, G. (2001): How professionals learn in practice! what the empirical research found, *Journal of European Industrial Training*, 25; 5, 270-292.

Chocarro, E. et al. (2007): “Nuevas orientaciones en la formación del profesorado para una enseñanza centrada en la promoción del aprendizaje autorregulado de los alumnos” en *Estudios de Educación*, 12, pp. 81-98.

Cisterna, F. (2005): “Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa”. *Theoria*, 14(1), 61-71.

Coba, E. (2011): “La formación inicial del profesorado en el Espacio Europeo de Educación Superior”, *CEE Participación Educativa*, pp. 31-38.

Cohen, B. J. (1980): *Introducción a la sociología*, Bogotá: Ed. MacGraw-Hill, pág. 11.

Consejería de Educación, (2012): “Guía sobre buenas prácticas docentes para el desarrollo en el aula de las competencias básicas del alumnado” Sevilla: Junta de Andalucía.

Consejería de Educación, Cultura y Deporte (2014): *Plan Regional de Formación Permanente del Profesorado 2014-2015*. Gobierno de Cantabria.

Consejo de Europa (2001): *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Bruselas.

Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2012): *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. México: Colección San Jerónimo Lídice.

Creswell, J. W. (1994): *Research Design. Qualitative & Quantitative Approaches*, Thousand Oaks: Sage, pp. 4-5.

De la Riva, F. (1997): “Una provocación a la utopía”. Materiales del I seminario Internacional *Educación Popular y Cooperación al Desarrollo ante el siglo XXI*. Cádiz. IAJ.

De Miguel, M. (2006): Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Oviedo: Universidad de Oviedo, pág. 160.

Denzin, N. (1978): *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*, New York: Editorial Mc Graw Hill.

Díaz, M. et al. (2006): Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Dubin, S. (1990): “Maintaining Competence through Updating”, en revista *Maintaining Professional Competence*, núm. 3, pp. 9-43.

Eco, U. (1977): *¿Cómo se hace una tesis?* Barcelona: Gedisa, pág. 141.

Elliott, J. (2000): *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata, pág. 177.

Elliott, J. (1990): *La Investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, pág. 5.

Escontrela, R. y Saneugenio, A. (2000). “El Modelo crítico-reflexivo y el modelo técnico: sus fundamentos y efectos en la formación del docente de la educación superior” en rev. Docencia Universitaria 1 (1).

Estaire, S. y Fernández, S. (2012): *Competencia docente en lenguas extranjeras y formación de profesores*. Madrid: Edinumen, pág. 14.

Esteve, J. M. (2003): *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*, Barcelona: Paidós, pág. 21.

Eurydice (2012): *Cifras clave de la Educación 2012. Evolución de los sistemas educativos europeos en la última década*. Bruselas.

Feiman-Nemser, S. (2001): From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. Teachers College Record, 103 (6), 1013-1055.

Fernández, J. y Juan, O. (2010): Materiales E/LE en la red: ¿Cuándo son útiles? ¿Cómo seleccionarlos? Monográficos marcoELE, nº 10, 2010.

Fernández, M. (1995): *Los ciclos vitales de los profesores*. Granada: FORCE.

Fernández, M. (2004): “El desarrollo docente en los escenarios del currículum y la organización” en Revista de currículum y formación del profesorado, nº8, pp-1-20

Ferrari, A. (2013): *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Yves Punie and Barbara N. Brečko editors.

Flick, U. (2007): *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata / A Coruña: Fundación Paidea Galiza.

Fox, D. (1981): *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.

Fullan, M. (2002): *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.

Gallart, M.A. (1993): “La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión sobre la práctica de la investigación” en Forni *et al. Métodos cualitativos II. La práctica de la Investigación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, pág. 88.

Gallego, M.J. et al. (2010): “El futuro docente ante las competencias en el uso de las tecnologías de la información y comunicación para enseñar” rev. Edutec, nº 34, pág. 13.

Gil, J. (2009): *¿A cuántos y a quiénes preguntar?* Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, pág. 9.

Glaser, B. y Strauss, N. (1967): *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Adeline Press.

Goetz, J. y LeCompte, M. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ed. Morata.

Gonczi, A. y Athanasou, J. (1996): “Instrumentación de la educación basada en competencias: perspectiva de la teoría y la práctica en Australia”. En: **Arguelles, A.-** *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: Limusa.

González, J. y Wagenaar, R. (2008): *Universities' contribution to the Bologna process: an introduction*. Bilbao: Universidad de Deusto.

González, M y Fuentes, E. (2011): “El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente. Practicum in the learning of teaching professionals” *Revista de Educación*, 354. Enero-Abril 2011, pp. 47-70.

Gover, R. et al. (1995): *Teaching Practise: a handbook for teachers in training*. Oxford: Macmillan books for teachers.

Guber, R. (2001): *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Editorial Norma.

Guzmán, I. y Marín, R. (2011): La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *REIFOP*, 14 (1), pp. 151-163.

Haycraft, B. (2008): “IH in Covent Garden: Then and Now” *ih Journal*, 24: 4-5.

Hernández, R. et al. (1996): *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Howe, K y Eisenhart, M (2003): “Criterios de investigación cualitativa (y cuantitativa). Prolegómenos”, en *Revista de Educación*, nº 300, pp.173-189.

Howitt, D. y Cramer, D. (2008): *Introduction to research methods in psychology* (2nd ed.). Harlow, Essex: Pearson.

Hutchings, P. (2005): *The Advancement of Learning: Building the Teaching Commons*. Carnegie Foundation.

Imbernón, F. (1994): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

Instituto Cervantes (2013): *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2013*. Madrid: Boletín Oficial del Estado.

Instituto Cervantes (2012): *El español una lengua viva: Informe 2012*. Alcalá de Henares.

Instituto Cervantes (2012): *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Alcalá de Henares.

Instituto Cervantes (2011): “¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución”. En su *Informe de investigación*. Alcalá de Henares.

Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de Referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Jackson, P (1992): “Helping teachers develop” en *Understanding teacher development*, New York: Teacher College Press. pp. 62-74.

Jurado, C. (2009): “La inteligencia emocional en el aula” en *Revista de Innovación y experiencias educativas*, nº 21, pp.1-10.

Kelly, M. et al. (2004): *European Profile for Language Teacher Education - A Frame of Reference*. Southampton: University of Southampton, pág. 4

Kerlinger, F. (1985): *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México: Interamericana.

Kvale, S. (2011): *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ed. Morata.

Le Boterf, G. (1995): *De la compétence; essai sur un attracteur étrange*. Paris: Editions d’Organisation, pág. 25.

Le Boterf, G. (2000): *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000, pág. 87.

Lewin, K. et al. (1946): “La investigación-acción y los problemas de las minorías” en Salazar, M.C. (Comp) (1992). *La Investigación-acción participativa. Inicios y Desarrollos*. (p. 13 -25). Colombia: Editorial Popular.

Llobera, M. (1992): “Aspectos sobre la formación de profesores de lengua extranjera (LE)” en *Cuadernos de Tiempo Libre*, Madrid: Fundación Actilibre, pp. 140.

López, F. (2005): «Prólogo». En VARIOS: *Formación Permanente: Tendencias actuales*. Huelva: Educa-acción, pág. 71.

López, I et al. (1992): *La observación en el proceso de formación del profesorado de educación de adultos desde un proyecto de investigación-acción*. Sevilla: Universidad de Sevilla, pág. 211.

López, M. L. et al. (2013): “Relevancia del bienestar del docente en su desarrollo profesional” en *Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente*. Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha, pág. 417.

Lorenzo, F. et al. (2011): *Educación bilingüe. Integración de contenidos y segundas lenguas*. Madrid: Síntesis, pág. 290.

Lorenzo, M.G. (2012): “Los formadores de profesores: el desafío de enseñar enseñando” en Revista de currículum y formación del profesorado, vol. 16, nº 2, pág. 344.

Loscertales, F. (1989): *Aspectos psicosociales del rol docente*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº 6, pp. 541-549.

Madrid, D. (1997): “La evaluación del profesorado de inglés” en T. Harris, M. G. Palma, S. Martínez y V. Robles (eds.): *Teaching in motion*. Granada: GRETA, pp. 87-108.

Madrid, D. (2004): “La Formación inicial del profesorado de lengua extranjera” en Revista de currículum y formación del profesorado, 8, 1-19.

Malik, B. (2003): Intervenciones para la adquisición de competencias interculturales. En Repetto, E. (coord.) Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica. Volumen 2. pp. 424-452, Madrid: UNED.

Malinowski, B. (1995): *Los argonautas del Pacífico Occidental*. Barcelona, Península.

Marcelo, C. (2009): “Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios”, Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, Vol. 13, nº 1, pág. 40.

Martín Peris, E. et al. (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL.

Martín Peris, E. (1993): El perfil del profesor de español como lengua extranjera: necesidades y tendencias. Didáctica del español como lengua extranjera. Expolingua. Monográficos marcoELE, nº 8, 2009.

Martínez, R. (2007): *La investigación en la práctica educativa: guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Catálogo de publicaciones del MEC, pp. 13-14.

Mateos, T. (2009): “La percepción del contexto escolar. Una imagen construida a partir de las experiencias de los alumnos” en revista *Cuestiones Pedagógicas*, 19, pp. 285-300.

Mc Closkey, E. (2012): “Docentes globales: un modelo para el desarrollo de la competencia intercultural on line” en Revista Científica de Eudocomunicación, nº 38, pp. 41-49.

McClelland, D.C. (1973): “Testing for Competencies rather than intelligence”, *American Psychologist*, 28, 1-14.

MEC (2006): LOE (Ley Orgánica de Educación) BOE núm. 106, Disposiciones generales.

MEC (1990): *LOGSE* (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo). BOE. núm. 238, Título IV, artículo 56.

Méndez, A. (2007): “Terminología pedagógica específica al enfoque por competencias: el concepto de competencia” en Revista *Innovación Educativa*, nº17, pp. 173-184.

Mendoza, A. (1998): “Concepción y creencias de la evaluación en el docente” Revista Universitaria Formación de Profesores, 33, 107-120.

Mertens, L. (1996): *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor.

Mezirow, J. (1997): “Transformative learning: Theory to practice” en *New directions for adults and continuing education*, nº 74.

Miles, M. B. y Huberman, A.M. (1994): *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Monclús, A. (2000): *Formación y empleo: enseñanza y competencias*. Granada: Comares.

Moreno, A. (1997): “Panorama y desafíos de la Educación Popular en España”. Materiales del I seminario Internacional *Educación Popular y Cooperación al Desarrollo ante el siglo XXI*. Cádiz. IAJ.

Monereo, C. (2009): “La autenticidad de la evaluación” en Casrelló M. (Coord) *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria*, Barcelona, Edebé, Innova universitat.

Navío, A. (2005): *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*. Barcelona: Octaedro-EUB.

Navío, A. (2003): “Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional” en Revista de Educación, núm. 337, pp. 213-234.

Noguerol, A. (1994): *Técnicas de aprendizaje y estudio*. Barcelona: GRAÓ.

Nunan, D (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: C.U.P.

Olsen, W. (2004): “Triangulation in Social Research: Qualitative and Quantitative Methods Can Really be Mixed” en M. Holborn, *Development in Sociology*. Londres: Causeway Press.

Ortegón et al. (2013): *Curso de profundización gerencial del talento humano*. Bogotá: UNAD, pág. 99.

Osuna, C. y Mata, P. (2014): “Gestión del acceso al campo y devolución de los resultados”. Madrid: Traficantes de sueños, pág. 5.

Palacios, I. et al. (2007): *Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas*, Madrid: enCLAVE-ELE, pág. 39.

Pàmies, J. et al. (2014): “Más allá del extrañamiento. Negociaciones y rupturas, o cuando el maestro deviene etnógrafo”. Madrid: Traficantes de sueños, pág. 20.

Paricio, M. S. (2014): ”Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras” en *Porta Linguarum*, nº 21, pp. 215-226.

Patton, M.Q. (2002): *Qualitative research & evaluation methods* (3a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Pavié, A. (2007): “La formación inicial docente: hacia un enfoque por competencias”, en *Revista Iberoamericana*, 52, pp. 7-17.

Pavié, A. (2011): “Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente”. *REIFOP*, 14 (1), pp. 67-80.

Pérez, P y Vila, L (2013): “La adquisición de competencias para la innovación productiva en la universidad española”, en *Revista de educación*, 361, pp. 429-455.

Peris, M. (1998): “El profesor de lenguas extranjeras: papel y funciones” en Mendoza, A. *Conceptos claves en la Didáctica de la Lengua y la literatura*. Universitat de Barcelona. Barcelona, pp. 87-100.

Perrenoud, P. (2001): “La formación de los docentes en el siglo XXI” en *Revista de Tecnología Educativa*, XIV, 3, pág. 509.

Perrenoud, P. (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

PISA, (2008): *Pisa 2006, Competencias científicas para el mundo del mañana*. Madrid: Santillana.

Pizarro, M. (2013): “Nuevas tareas para el profesor de español como lengua extranjera: la reflexión sobre su concepción de la enseñanza” *Revista Porta Linguarum*, 19 pp. 165-178.

Poblete, M. et al. (2007): *Desarrollo de competencias y créditos transferibles. Experiencia multidisciplinar en el contexto universitario*. Bilbao: Mensajero.

Pujolà, J.T. (2005): “El portafolio: la reflexión explícita del proceso de aprendizaje en la formación de profesores de E/LE”, *Aula de Innovación educativa*, 146, 65-67. Barcelona: Graó.

Rádai, P. (1999): “Formation des enseignants” en *Collections thématiques: présentation et évaluation des travaux men´s par le CELV de 1995 à 1999*, coordinado por Newby, D. Strasbourg: Conseil de l’Europe, pág. 68.

Raúl, J. (2011): “Proyecto de vida, relatos autobiográficos y toma de decisiones”, *Revista Teoría y Praxis investigativa*, vol. VI, nº1

Richards, J. et al. (1998): *Exploring teaching’s beliefs and processes of change*. Singapore: SEAMEO, pág. 41.

- Richterich, R.** (1985): *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris: Hachette.
- Rivière, A.** (1992): “La teoría social del aprendizaje. Implicaciones educativas” en *Desarrollo psicológico y Educación(II)*. Madrid: Alianza, pág. 6.
- Rodríguez, G. et al.** (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*, Granada: Ediciones Aljibe, pág.11.
- Roegiers, X.** (2000): *Una pedagogía de la integración*, Bruselas: De Boeck, pág. 66.
- Rubin, H.J. y Rubin, I.S.** (1995): *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ryan, G.W. y Bernard, H.R.** (2003): “Data management and analysis methods” en N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (eds.) *Collecting and interpreting qualitative materials*. (2a ed.), (pp. 259-309). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Salinas, D.** (2010): *¿A cuántos y a quiénes preguntar?* Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, pág. 21.
- Sampieri, H. et al.** (1997): *Metodología de la investigación*, México: Mc Graw Hill.
- Secanella, J.** (2011): “Nuevas competencias para la empleabilidad”. *La Cuestión Universitaria*, 7, pp. 40-47.
- Seibol, J.** (2000): “La calidad total en Educación”, en Revista Iberoamericana de educación, nº 23. OEI Ediciones, pág. 5.
- Senior, R.M.** (2006): *The Experience of Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press, pág. 73.
- Serra, C.** (2004): "Etnografía escolar, etnografía de la educación". *Revista de Educación*, pág.166.
- Sevillano, M.L.** (2009): *Competencias para el uso de herramientas virtuales en la vida, trabajo y formación permanentes*. (coord.) Madrid: Pearson.
- Souto, M.** (2009): “Complejidad y formación docente” en *Complejidad y ausencias*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor, pág. 23.
- Steffy, Betty et al.** (2001): *A life-cycle model for career teachers*. California: Corwin Press, pág. 3.
- Tapia, A.** (2005): “Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos” en Ministerio de Educación y Ciencia (2005) *La orientación escolar en centros educativos*. Madrid: MEC, pág. 1.
- Tenti, E.** (2009): “Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente” en *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, Madrid: EOI-Fundación Santillana, pág. 70.

Torres, J. (1990): *El currículo oculto*. Madrid: Morata.

Traver J. A. (2005): *Trabajo cooperativo y aprendizaje solidario: Aplicación de la técnica puzzle de Aronson para la enseñanza y el aprendizaje de la actitud de solidaridad*. Colección CD Magna, No. 5. Castellón: UJI-Editorial Universit ria.

Trujillo, F. (2014): *Artefactos digitales, Una escuela digital para la educación de hoy*. Barcelona: GRAÓ, pág. 21.

UNESCO (2009): “Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural” en *Informe mundial de la UNESCO*, Francia: UNESCO, pág. 12.

UNESCO (2012): Informe de Seguimiento de la educación Para Todos, París: UNESCO.

UNESCO (2013): *Enfoques estratégicos sobre las TICS en educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

Unión Europea (2009): “Conclusiones del Consejo de 26 de noviembre de 2009 sobre el desarrollo profesional de profesores y directores de centros docentes”. *Diario Oficial de la Unión Europea*.

Vaillant, D. (2009): “Política para un desarrollo profesional docente efectivo” en *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, Madrid: EOI-Fundación Santillana, pág. 5.

Vaillant, D. (2005): *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.

Velasco, H. y Diaz de Rada, A. (1997): La lógica de la investigación etnográfica. Madrid: Trotta, pág. 26.

Velaz, C. y Vaillant, D (2009): *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, Madrid: EOI-Fundación Santillana, pág. 11.

Verdía, E. (2011): “De la adquisición del conocimiento al desarrollo de la competencia docente: profesionalización de los profesores de ELE”, en *Actas II Encuentros Comillas*. Madrid, pág. 2.

Vez, J.M. (2001): *Formación en didáctica de las Lenguas Extranjeras*. Rosario: Homo Sapiens, pág. 421.

Vila, M. (2004): “Actividad oral e intervención didáctica en las aulas” en Revista Glosas Didácticas, n 12, pp.113-120.

Villa, A. (2008): “La excelencia docente”, Revista de Educación, número extraordinario 2008, pp. 177-212.

Villard n, L. (2006): “Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias” en *Educatio siglo XXI*, 24   2006, pp. 57   76.

- VV.AA.** (2000-2005): *FORMA*. Madrid: SGEL.
- VV.AA.** (2006): *Contrastes*. Madrid: SGEL.
- VV.AA.** (1993-2012): *Colección de Investigación Didáctica*, Madrid: Edelsa.
- VV.AA.** (2009-2013): *Colección Cambridge de Didáctica de Lenguas*, Madrid: Edinumen.
- VV.AA.** (2012-2013): *Claves para la enseñanza del español*, Madrid: Edinumen.
- VV.AA.** (2002-2013): *Colección E: Serie Estudios y Serie Recursos*, Madrid: Edinumen.
- VV.AA.** (1998-2004): *Colección de la investigación a la práctica*, Madrid: Edinumen.
- VV.AA.** (2000-2004): *Memorias, Actas y Propuestas Didácticas*, Madrid: Edinumen.
- VV.AA.** (2013): *Colección Didáctica*. Madrid: enclave/ELE.
- VV.AA.** (2005-2007): *Colección Didáctica*. Madrid: Santillana.
- Watson, R.** (1992): *Writting Philosophy. A Guide to Professional Writing and Publishing*, Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Wenger, E.** (2001): *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Wilcox, K.** (1993): “La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión”, pp. 95-126. En Velasco, H. M., García, F.J. y Díaz de Rada, A. (Eds.). *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.
- Wolcott, H.F.** (1992): Posturing in qualitative research. En M. LeCompte, W Millroy y J. Preissle (Eds), *The Handbook of Qualitative research in education*, (pp. 3-52). London: Academic Press
- Zabala, A.** (2008): *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. México: Grao.
- Zabala, A. y Arnau, L.** (2007): “La enseñanza de la competencia”, en Revista Aula de Innovación Educativa, nº 161, pág. 45.
- Zabalza, M. A.** (2007): *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo*. Madrid: Narcea, pág. 32.
- Zapata, Oscar A.** (2005): *La aventura del pensamiento crítico. Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. México: Editorial Pax.
- Zanón, J.** (1990): “Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras”, revista CABLE, número 5, pp. 19 -27.

WEBGRAFÍA

Abilleira, M. Revista *Trabalenguas*, documento en línea disponible en: <http://revista-trabalenguas.info/>, consultado el 26 de diciembre de 2013.

Álvarez,

Álvarez, A. et al. “Métodos de investigación sociológica” documento en línea disponible en: <http://www.xtec.cat/~mcodina3/copyright.htm>, consultado el 5 de enero de 2015.

Amaranti, M. (2010): Evaluación de la educación, documento en línea disponible en: http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EVALUACION/RLE2488_Amaranti.pdf, consultado el 10 de noviembre de 2014, pág. 4.

ASELE: Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera. Documento en línea disponible en: <http://www.aselered.org/quienes-somos/presentacion>, consultado el 20 de diciembre de 2013.

Asociación Nacional de Profesores de Noruega: Portal del profesor de español en noruega, documento en línea disponible en: <http://www.anpenorge.no/Profe/>, consultado el 15 de diciembre de 2013.

Asociación Alemana de Profesores de Español: Revista *Hispanorama*, documento en línea disponible en: www.hispanorama.de, consultado el 26 de diciembre de 2013.

Assan, J. (2009): Writing the Conclusion Chapter: the Good, the Bad and the Missing, documento en línea disponible en: http://www.devstud.org.uk/downloads/4be165997d2ae_Writing_the_Conclusion_Chapter,_the_Good,_the_Bad_and_the_Missing,_Joe_Assan%5B1%5D.pdf, consultado el 15 de febrero de 2015, pág. 1.

Association for Language Learning: *Language Learning Journal*, documento en línea disponible en: http://www.all-languages.org.uk/publications/journals/language_learning_journal_llj, consultado el 28 de diciembre de 2013.

Association for Language Learning: Revista *Vida Hispánica*, documento en línea disponible en: http://www.all-languages.org.uk/publications/journals/vida_hispanica, consultado el 28 de diciembre de 2013.

Atalaya, M^a. C. (1999): “Satisfacción laboral y productividad” en Revista de Psicología, año III, n^o 5, documento en línea disponible en: <http://www.eoi.es/blogs/madeon/2013/03/12/satisfaccion-laboral-y-productividad/>, consultado el 15 de abril de 2015.

Barbosa, L: *Bilingual Teacher Clubhouse*, documento en línea disponible en: <http://bilingualteacherclubhouse.blogspot.com.es/>, consultado el 15 de diciembre de 2013.

BBC: Languages Spanish, documento en línea disponible en: <http://www.bbc.co.uk/languages/spanish/>, consultado el 14 de diciembre de 2013.

Becker, G. (1983): “A Theory of Competition Among Pressure Groups for Political Influence” en *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 98, nº. 3, pp. 371-400, documento en línea disponible en: <http://www2.bren.ucsb.edu/~glibecap/BeckerQJE1983.pdf>, consultado el 15 de diciembre de 2013.

Berdugo, O. (2001): “El español como recurso económico: anatomía de un nuevo sector”, documento en línea disponible: http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/activo_del_espanol/1_la_industria_del_espanol/berdugo_o.htm, consultado el 18 de julio de 2014, pág. 18.

Bonnefoy, C. (2007): “Competencias de Directivos Académicos de Universidades Tradicionales con Autoevaluación y sin Autoevaluación”, documento disponible en: http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2007/bonnefoy_c/sources/bonnefoy_c.pdf, consultado el 25 de mayo 2014, pág. 55.

Bourgonje, P. y Tromp, R. (2011): *Educadores de calidad: Estudio internacional sobre las competencias y estándares para docentes*. Documento en línea disponible en: <http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/Quality%20Ed%20Study%20ES.PDF>, consultado el 15 de febrero de 2015, pág. 141.

British Council (2012): *Going forward: Managing the Continuing Professional Development of English Language Teachers in the UK*, documento en línea disponible en: <http://englishhagenda.britishcouncil.org> consultado el 30 de octubre de 2013.

Brossard, L. (1999): “Construir competencias: todo un programa”, documento en línea disponible en: [http://www.sev.gob.mx/actualizacion/files/2014/02/LaEducacionAmbientalPracticaDocente II/SESSION 7/Competencias Perrenoud.pdf](http://www.sev.gob.mx/actualizacion/files/2014/02/LaEducacionAmbientalPracticaDocente%20II/SESSION%207/Competencias%20Perrenoud.pdf). consultado el 25 de junio de 2014.

Brunner, J. (2005): *Competencias para la vida: proyecto DeSeCo*, documento en línea disponible en: [http://200.6.99.248/~bru487cl/files/2005/12/deseeco es el n.html](http://200.6.99.248/~bru487cl/files/2005/12/deseeco_es_el_n.html) consultado el 20 de febrero de 2012, pág. 522.

Bueno, R. (2011): “Diversidad de niveles: ideas para una gestión eficaz del aula” en *Actas de las IV Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Manchester* documento en línea disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/manchester 2011.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/manchester_2011.htm) consultado el 12 de noviembre de 2014, pág. 34.

Canós, L. et al. (2002): “La evaluación 360 grados como factor de motivación del profesorado”, documento en línea disponible en: <http://www.sre.urv.es/web/aulafutura/php/fitxers/368.pdf>, consultado el 9 de febrero de 2014.

Cañibanos, C. (2005): “El capital humano: factor de innovación, competitividad y crecimiento” documento en línea disponible en: <http://www.navarra.es/NR/rdonlyres/D696EFD2-6AAA-4EF1-B414-E3A27109EA67/79785/14carolinacaibano.pdf>, consultado el 14 de abril de 2015.

Confederación Académica Nipona: Cuadernos Canela, documento en línea disponible en: www.canela.org.es/cuadernoscanela, consultado el 26 de diciembre de 2013.

Consejo Escolar del Estado (2012): “El profesorado del siglo XXI”, documento en línea disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/xxiencuentro/documentofinalxxiencuentroconsejos-escolaresoct2012.pdf?documentId=0901e72b81441c7f> consultado el 17 de julio de 2014.

Consejo de Europa (2014): “Conclusiones sobre formación docente eficaz”, documento disponible en línea: <http://blog.educalab.es/intef/2014/05/26/conclusiones-sobre-formacion-docente-eficaz-consejo-union-europea-mayo-2014/>, consultado el 16 de febrero de 2015.

Consejo de Europa (2001): “Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación” documento en línea disponible en: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/future_es.pdf consultado el 13 de noviembre de 2013.

Consejo de Europa (2004): “El perfil europeo para la formación del profesorado de lenguas” documento en línea disponible en: <http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/index.htm>, consultado el 30 de septiembre de 2014.

Consejo de Europa (2006): “Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las Competencias clave para el aprendizaje permanente” documento en línea disponible en: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_es.htm, consultado el 20 de diciembre de 2013.

Consejo de Europa (2007): “Programa de aprendizaje permanente 2007-2013” documento en línea disponible en: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11082_es.htm, consultado el 20 de diciembre de 2013.

Consejo Europeo de Barcelona (2002): “Conclusiones de la Presidencia”, documento en línea disponible en: http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/70829.pdf consultado el 20 de diciembre de 2013.

Consejo Europeo de Bruselas (2004): “Conclusiones de la Presidencia”, documento en línea disponible en: http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/es/ec/79704.pdf consultado el 20 de diciembre de 2013.

Cotec (2012): Fundación para la innovación tecnológica. Mensaje de S.M. el Rey, documento en línea disponible en: <http://www.cotec.es/> consultado el 15 de febrero de 2013.

De Andrés (1997): “Panorama general de la experiencia de España en materia de formación basada en competencia laboral” en *Formación basada en competencia laboral*, documento en línea disponible en:

http://www.oei.es/etp/formacion_basada_competencia_laboral.pdf, consultado el 15 de abril de 2015.

Denis, D. (2008): “Metodología de investigación”, documento en línea disponible en: <http://es.slideshare.net/adrysilvav/2-fundamentos-de-la-metodologia-de-la-investigacion-ok-ok-ok>, consultado el 18 de octubre de 2014).

De Ketele, J.M. (1996): “Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza” documento en línea disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART1.pdf>, consultado el 14 de enero de 2014.

Donolo, D.S. (2009): “Triangulación: procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación”, *Revista Digital Universitaria*, 10(8), art. 53 documento en línea disponible en: <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num8/art53/art53.pdf> consultado el 4 de noviembre de 2014.

EAQUALS (2013): The EAQUALS Framework of Teacher Training and Development, documento en línea disponible en: http://clients.squareeye.net/uploads/eaquals/EAQUALS_TD_FRAM_-_November_2013.pdf, consultado el 30 de septiembre de 2014.

Ediciones Luis Revenga: *Revista Cuadernos Cervantes*, documento en línea disponible en: <http://www.cuadernos cervantes.com/ele.html>, consultado el 26 de diciembre de 2013.

Editorial Difusión: documento en línea disponible en: www.difusion.com, consultado el 22 de octubre de 2013.

Editorial Edinumen: *Revista Frecuencia L*, documento en línea disponible en: http://www.edinumen.es/es/dept_14.html, consultado el 27 de diciembre de 2013.

Editorial SGEL: *Revista Carabela*, documento en línea disponible en: http://ele.sgel.es/ficha_producto.asp?id=104, consultado el 22 de octubre de 2013.

Editorial Spotlight: *Revista ECOS*, documento en línea disponible en: <http://www.ecos-online.de/la-revista>, consultado el 26 de diciembre de 2013.

Educ@contic: “Bases para una formación inicial del profesorado desde una perspectiva 2.0” documento en línea disponible en: <http://www.educacontic.es/blog/bases-para-una-formacion-inicial-del-profesorado-desde-una-perspectiva-2-0> consultado el 7 de febrero de 2012.

Elenet.org: *Revista Elenet*, documento disponible en: <http://www.elenet.org/>, consultado el 26 de diciembre de 2013.

ELI: *ELI Language Magazines*, documento en línea disponible en: <http://www.elimagazines.com/www/en/home.html>, consultado el 26 de diciembre de 2013.

Escudero, J. M. (2008): Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico

I1 “Formación centrada en competencias (II)”. documento en línea disponible en http://www.redu.m.es/Red_U/m2 consultado el 16 de enero de 2013, pág.2.

European Association for Computer Assisted Language Learning (EUROCALL): Revista *ReCALL*, documento en línea disponible en: <http://journals.cambridge.org/action/displayJournal?jid=REC>, consultado el 28 de diciembre de 2013.

European Profiling Grid: Newsletter, documento en línea disponible en: http://www.epg-project.eu/wp-content/uploads/Newsletter6_EPG.pdf, consultado el 1 de marzo de 2014.

Fernández, A.B: “La imagen corporativa en los ecosistemas comunicativos locales”, documento en línea disponible en: <https://webs.uvigo.es/abfsouto/IDENTIDAD%20CORPORATIVA.doc>, consultado el 21 de julio de 2014.

Fernández, L. (2006): “¿Cómo analizar los datos cualitativos?” documento en línea disponible en: <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf> consultado el 16 de enero de 2015.

Formación en un CLIC: blog de formación de profesores, documento en línea disponible en: <http://www.clic.es/blogs/formacion>, consultado el 28 de febrero de 2014.

Fundación del Español Urgente: Revista *Donde dice*, documento en línea disponible en : <http://www.fundeu.es/revistas/>, consultado el 26 de diciembre de 2013.

García, F. et al. (2012): “Comprendiendo y construyendo la mediación intercultural” documento en línea disponible en: <http://ldei.ugr.es/javiergarcia/wp-content/uploads/2013/02/GarciaGranadosMartinez2012.pdf>, consultado el 25 de marzo de 2014, pág.45.

García, M. (2006): “Análisis de la varianza de un factor” documento en línea disponible en: http://www.dm.uba.ar/materias/estadistica_Q/2006/2/teoricas/EstadQuimANOVA.pdf, consultado el 3 de febrero de 2015.

García, M. J. (2009): “Evaluación de competencias transversales” documento en línea disponible en: http://www.fib.upc.edu/eees/cicleactivitats_08-09/mainColumnParagraphs/05/text_files/file/EvaluacionCompetenciasTransversales.PDF consultado el 3 de julio de 2014.

Gibson, J. (2011): “Las 5 e’s de un maestro excelente”, documento en línea disponible en <http://www.buenastareas.com/ensayos/Las-5-e-s-De-Un-Maestro/2487525.html>, consultado el 13 de julio de 2014.

Gobierno de Canarias: “Competencias: el cambio de paradigma en educación”, documento en línea disponible en: <http://www.ieslaaldea.com/UserFiles/File/Doc.%206%20CCBBcambio%20de%20paradigma.pdf>, consultado el 3 de julio de 2014.

Gómez, V. (2011): Desarrollo profesional del maestro. La competencia reflexiva, documento en línea disponible en: http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/Desarrollo_profesional_del_maestro.pdf, consultado el 15 de febrero de 2015, pág. 269.

González, J. (2005): “Una visión del Marco común europeo de referencia para las lenguas a través de mapas conceptuales” en *Glosas Didácticas*, documento en línea disponible en: <http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/02.pdf>, consultado el 9 de junio de 2014.

Gros, B. y Adrián, M. (2005): “Estudio sobre el uso de los foros virtuales para favorecer las actividades colaborativas en la enseñanza superior” documento en línea disponible en: http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_05/n5_art_gros_adrian.htm, consultado el 23 de diciembre de 2013, pág. 91.

Gutiérrez, C. (1989): “Historia y contexto de los CEPs y la formación permanente del profesorado en Andalucía” en la revista *Clave XXI*, documento en línea disponible en: http://www.clave21.es/files/articulos/C30_Formaci%C3%B3nProfesorado.pdf, consultado el 9 de junio de 2014.

Habla con ñe, S.L. *Punto y coma*, documento en línea disponible en: <http://www.pyc-revista.com/index.php?page=quienes>, consultado el 26 de diciembre de 2013.

Hernández, A. (1997): “Estrategia española para definir y aplicar normas de competencia laboral” en *Formación basada en competencia laboral*, documento en línea disponible en: http://www.oei.es/etp/formacion_basada_competencia_laboral.pdf, consultado el 15 de abril de 2015.

Hernández, J.L. (2010): “La formación del profesorado”, documento en línea disponible en: <http://www.ub.edu/Vcongresinternacionaleducacionfisica/userfiles/file/ConferenciasFin al/conferencia4.pdf>, consultado el 30 de septiembre de 2014, pág. 1.

Hernández, R. (2004): “La evaluación entre los alumnos. Su integración en el proceso de aprendizaje”, documento en línea disponible en: <http://www.encuentro-practico.com/pdf04/hernandez.pdf>, consultado el 14 de noviembre de 2014, pág. 2.

Imbernón, F. (2010): “La profesión docente en el nuevo contexto educativo”, documento en línea disponible en: http://www.ub.edu/relfido/docs/NUEVOS_RETOS_DE_LA_PROFESION_DOCENTE.pdf, consultado el 15 de noviembre de 2014, pág. 7.

INCUAL: *Base de datos de cualificaciones*, documento en línea disponible en: <https://www.educacion.gob.es/iceextranet/> consultado el 28 de junio de 2014.

Instituto Cervantes (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*, documento en línea disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm consultado el 12 de noviembre de 2012.

Instituto Cervantes (2013): *Cursos del Instituto Cervantes 2013*, documento en línea disponible en: http://cfp.cervantes.es/actividades_formativas/cursos/cursos_cervantes/default.htm consultado el 23 de diciembre de 2013.

Instituto Tecnológico Cultural Español: Revista *PuntoES*, documento en línea disponible en: <http://www.puntoes.net/>, consultado el 28 de diciembre de 2013.

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del profesorado: Borrador del Marco común de competencias digitales del profesorado, documento en línea disponible en: <http://es.slideshare.net/juanjbano/borradormarcocddv1-140221051428phpapp01?related=1> consultado el 7 de agosto de 2014.

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del profesorado: Encuesta europea a centros escolares: Las TIC en educación, documento en línea disponible en: <http://blog.educalab.es/intef/2013/04/25/encuesta-europea-a-centros-escolares-las-tic-en-educacion/> consultado el 7 de agosto de 2014.

International Association for Language Learning and Technology: *The IALLT Journal for Language Learning and Technology*, documento en línea disponible en: http://www.iallt.org/iallt_journal, consultado el 28 diciembre de 2013.

Kelle, U. (2001): "Sociological Explanations between Micro and Macro and the Integration of Qualitative and Quantitative Methods" documento en línea disponible en: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/966> consultado el 6 de enero de 2015.

Korstanje, M. (2013): "Tesis doctorales ¿Qué son y para que sirven?" en *Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*, documento disponible en: <http://atlante.eumed.net/tesis-doctorales/>, consultado el 20 de enero de 2014, pág. 8.

Lama, F.J. (2014): *Transferencia de la formación de empleados públicos: elementos de intervención en la formación para el incremento de la transferencia de aprendizaje*, documento en línea disponible en: [file:///C:/Users/antonio/Downloads/2014lamagtrans%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/antonio/Downloads/2014lamagtrans%20(1).pdf), consultado el 10 de febrero de 2015.

Language Learning Factory: Revista *Language Learning Factory*, documento en línea disponible en: <http://www.languagelearningfactory.com/introduction-to-spanish-language/>, consultado el 26 de diciembre de 2013.

MarcoELE: Revista MarcoELE, documento en línea disponible en: <http://marcoele.com/>, consultado el 26 de diciembre de 2013.

Marquès, P. (2013): "Las TIC como estrategias en la mejora del rendimiento académico: fracaso y éxito escolar. Papel de la Inspección de Educación" documento en línea disponible en: <http://www.usie.es/encuen/encuen.htm>, consultado el 19 de noviembre de 2014.

Martín, E. et al. (2011): "Encuesta formativa: La Formación y el desarrollo profesional de los docentes" documento en línea disponible en: <http://www.fuhem.es/media/educacion/File/Encuesta%202010/Encuesta%20Formacion>

[%20y%20Desarrollo%20Profesional%20Docente_FUHEM_2010.pdf](#), consultado el 27 de noviembre de 2013.

Martín, E. (2011): “Aprender a aprender: Una competencia básica entre las básicas” documento en línea disponible en: <http://www.cece.gva.es/consell/docs/jornadas/conferenciaelenamarti.pdf>, consultado el 14 de noviembre de 2014, pág. 1.

Martínez, M. (2006): “La investigación cualitativa (síntesis conceptual)”, documento en línea disponible en: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf, consultado el 16 de enero de 2015.

Mayorga, M.J. et al. (2011): “La competencia digital de los docentes: formación y actualización en web 2.0” documento en línea disponible en: https://www.google.es/?hl=es&gws_rd=cr,ssl&ei=w0NvVPThDsakgwSNxoCoAw#hl=es&q=competencia+digital+docente consultado el 19 de noviembre de 2014, pág. 214.

Mertens, L. (1996): “Competencia laboral: sistemas, surgimientos y modelos” documento en línea disponible en: <http://cinterfor.org.uy> consultado el 10 de febrero de 2012.

MEC (2013): Marco Común de Competencia Digital Docente, documento en línea disponible en: <http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf>, consultado el 15 de enero de 2015.

Ministerio de Economía y Competitividad: RedIRIS, Red Temática FORMESPA, disponible en la red: <http://www.rediris.es/list/info/formespa.html>, consultado el 22 de octubre de 2013.

Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte (2011): Encuentros Consejos Escolares Comunidades Autónomas y del Estado (1989-2010), documento en línea disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/conclusionesencuentrosconsejos Escolares autonomicosdelixx.pdf?documentId=0901e72b81445205> consultado el 16 de noviembre de 2014.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Revista *Aljamía*, documento en línea disponible en: <http://www.mec.es/sgci/ma/es/publicaciones/aljamia.shtml>, consultado el 21 de diciembre de 2013.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: *Actas de los Congresos brasileños para profesores de español*, documento en línea disponible en: <http://www.mecd.gob.es/brasil/publicaciones-materiales/publicaciones.html>, consultado el 21 de diciembre de 2013.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: *Actividades para la clase de español*, documento en línea disponible en: <http://www.mecd.gob.es/reinounido/publicaciones-materiales/material-didactico.html> consultado el 22 de diciembre de 2013.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Revista *Aula de Español*, documento en línea disponible en: <http://www.educacion.gob.es/exterior/at/es/publicacionesymateriales/publi.shtml>, consultado el 21 de diciembre de 2013.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Revista *Azulejo para el Aula de Español*, documento en línea disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/actividadinternacional/consejerias/portugal/publicaciones/Azulejo3.pdf?documentId=0901e72b808251e1>, consultado el 22 de diciembre de 2013.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Revista *Calanda*, documento en línea disponible en: <http://www.mecd.gob.es/francia/dms/consejerias-exteriores/francia/publicaciones/publicaciones/calanda2013.pdf>, consultado el 20 de diciembre de 2013.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Revista *Cuadernos de Italia*, documento en línea disponible en: http://www.todoele.net/actividades_mat/Rompehielos.pdf, consultado el 20 de diciembre de 2013.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Revista *Cuadernos de Rabat*, documento en línea disponible en: <http://www.mecd.gob.es/marruecos/dms/consejerias-exteriores/marruecos/publicaciones/cuadernosrabat/Cuadernos-28-versi-n-electr-nica/Cuadernos%2028%20versi%C3%B3n%20electr%C3%B3nica.pdf>, consultado el 22 de diciembre de 2013.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Revista *Hispanogalia*, documento en línea disponible en: <https://www.google.es/#q=cuadernos+Hispanogalia>, consultado el 20 de diciembre de 2013.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Revista *Cuadernos de Italia*, documento en línea disponible en: http://www.todoele.net/actividades_mat/Rompehielos.pdf, consultado el 20 de diciembre de 2013.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Revista *Materiales para la clase de ELE*, documento en línea disponible en: <http://www.mecd.gob.es/francia/publicaciones-materiales/material-didactico.html>, consultado el 22 de diciembre de 2013.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Revista *Mosaico*, documento en línea disponible en: <http://www.mecd.gob.es/belgica/publicaciones-materiales/publicaciones.html>, consultado el 20 de diciembre de 2013.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Revista *Ponto.Br*, documento en línea disponible en: <http://www.mecd.gob.es/brasil/publicaciones-materiales/publicaciones.html>, consultado el 28 de diciembre de 2013.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Revista *TECLA*, documento en línea disponible en: <http://www.mecd.gob.es/reinounido/publicaciones-materiales/publicaciones.html>, consultado el 20 de diciembre de 2013.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Revista *Tinta China*, documento en línea disponible en: <http://www.mec.es/sgci/cn/es/prueba/Tintachinafinalweb.pdf>, consultado el 20 de diciembre de 2013.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Revista *Yo te diré*, documento en línea disponible en:

<http://www.mecd.gob.es/filipinas/publicaciones-materiales/publicaciones.html>, consultado el 20 de diciembre de 2013.

Mora, H. (2004): “Criterios de validez y triangulación en la investigación social” documento en línea disponible en: http://www.academia.edu/1099259/Validez_y_triangulaci%C3%B3n_en_investigaci%C3%B3n_cualitativa, consultado el 6 de enero de 2015.

Murillo, F.J. y Román, M. (2008): “La evaluación educativa como derecho humano” documento en línea disponible en: <http://www.rinace.net/riec/numeros/vol1-num1/editorial.pdf>, consultado el 11 de noviembre de 2014, pág. 3.

Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages: *NECTFL Review*, documento en línea disponible en: <http://www.nectfl.org/publications-nectfl-review>, consultado el 28 de diciembre de 2013.

OAPEE, (2013): Premios 2013 Sello Europeo a la innovación en la enseñanza y aprendizaje de idiomas, documento en línea disponible en: <http://www.oapee.es/dctm/webaopee/servicios/publicaciones/sello-europeo-lenguas-2013/sello-europeo-lenguas-2013?documentId=0901e72b81829905>, consultado el 29 de julio de 2014.

OCDE (2005): Proyecto DeSeCo. Documento en línea disponible en: www.OECD.org/edu/statistics/deseeco consultado el 20 de febrero de 2012.

OCDE (2005): Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers . Documento en línea consultado en <http://www.oecd.org/education/school/attractingdevelopingandretainingeffectiveteachers-homepage.htm> consultado el 23 de diciembre de 2013.

OFQUAL: “Qualification levels” documento en línea disponible en: <http://ofqual.gov.uk/qualifications-and-assessments/qualification-frameworks/levels-of-qualifications/> consultado el 19 de julio de 2014.

Ogigia: Revista *Ogigia*, documento en línea disponible en: <http://www.ogigia.es>, consultado el 26 de diciembre de 2013.

Olvera, F (2010): “Elenet.org.” en el I Encuentro Virtual de E/LE, documento en línea disponible en: http://congresoeele.net/cvele/index.php?option=com_content&task=view&id=109&Itemid=150, consultado el 26 de diciembre de 2013.

Orellana, D. y Sánchez, M.C. (2006): “Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa”, documento en línea disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/2833/283321886011.pdf> consultado el 5 de noviembre de 2014, pág. 220.

Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos “El portfolio Europeo de las Lenguas” documento en línea disponible en: <http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio/epel.html>, consultado el 20 de enero de 2012.

Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos “El Programa de Aprendizaje Permanente (PAP) documento en línea disponible en: <http://www.oapee.es/oapee/inicio/pap.html>, consultado el 10 de diciembre de 2011.

Orta, A. (2009): “La enseñanza explícita de la pronunciación: creencias de los profesores y sus repercusiones en el aula de ELE” documento en línea disponible en: http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica-biblioteca/09_orta.pdf consultado el 23 de diciembre de 2013.

Orta, A. (2012): “Encuesta sobre la evolución de la formación inicial del profesorado de español y su empleabilidad” en FORMESPA, documento en línea disponible en: <http://formespa.rediris.es/> consultado el 25 de noviembre de 2013.

Ortega, A. (2015): “Hacia una nueva dimensión en gestión de personas”, documento en línea disponible en: <http://www.rhmagazine.com/articulos.asp?id=1251>, consultado el 16 de abril de 2015).

Palomero, J. et al. (2005): “El cuaderno de bitácora: reflexiones al hilo de Espacio europeo de la Educación Superior” documento en línea disponible en: <file:///C:/Users/antonio/Downloads/Dialnet-ElCuadernoDeBitacora-2782457.pdf>, consultado el 20 de enero de 2015.

Parlamento Europeo (2014): *Eurobarómetro*, documento en línea disponible en: <http://www.europarl.europa.eu/aboutparliament/es/00191b53ff/Eurobar%C3%B3metro.html>, consultado el 8 de julio de 2014.

Pavesi, M. et al. (2001): *Enseñar en una lengua extranjera*, documento en línea disponible en: <http://www.ub.edu/filoan/CLIL/profesores.pdf>, consultado el 14 de enero de 2014, pág. 119.

Piñera, J. T. et al. (1998): “El cuestionario estructurado como herramienta básica para la evaluación de las instituciones documentales” documento en línea disponible en: http://www.ciepi.org/fesabid98/Comunicaciones/j_ruiz1/j_ruiz1.htm, consultado el 8 de enero de 2015, pág. 175.

Proyecto Tuning: documento en línea disponible en: <http://unideusto.org/tuning/> consultado el 20 de enero de 2012.

Publicacions URV: *Revista Internacional de Llengües Extranjeres*, (RILE) documento en línea disponible en: <http://revistes.publicacionsurv.cat/index.php/rile/index>, consultado el 28 de diciembre de 2013.

Puren, C. (2001): “Industria y didáctica del español lengua extranjera” documento en línea disponible en: http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/activo_del_espanol/1_la_industria_del_espanol/puren_c.htm, consultado el 18 de julio de 2014.

Ríos, M. F. (2002): Evolución de la educación permanente en Europa. Documento en línea disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1181508>, consultado el 9 de julio de 2014, pág. 217.

Rodríguez, M.J. (2005): “Aplicación de las TIC a la evaluación de alumnos universitarios” documento en línea disponible en: http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_06_2/n6_02_art_rodriguez_conde.htm, consultado el 12 de noviembre de 2014.

Rodríguez, O. (2005): “La Triangulación como Estrategia de Investigación en Ciencias Sociales”. Documento en línea disponible en: <http://www.madrimasd.org/revista/revista31/tribuna/tribuna2.asp>, consultado el 4 de noviembre de 2014, pág. 3.

RutaEle: Revista *RutaEle*, documento en línea disponible en: <http://www.rutaele.es/>, consultado el 28 de diciembre de 2013.

Sánchez, A. J. (2008): Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo, documento en línea disponible en: digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/2055/12/Tasg.pdf consultado el 23 de dicembr4e de 2013.

SBL (2004): *Competence Requirements*, documento en línea disponible en <http://www.leraren-web.nl/lerarenweb-english.html>.

Segundas lenguas e inmigración: Revista Segundas Lenguas e Inmigración, documento en línea disponible en: <http://www.segundaslenguaseinmigracion.es>, consultado el 26 de diciembre de 2013.

Teixidó, J. (2001): “Trabajar en equipo en un centro educativo” documento en línea disponible en: http://www.joanteixido.org/doc/treballequip/trabajoequipo_text.pdf, consultado el 15 de noviembre de 2014, pág. 13.

Teixidó, J. y equipo (2000): “El acceso a la dirección de un centro educativo público” documento en línea disponible en: http://www.joanteixido.org/doc/accesdireccio/CIDE_resultados.pdf, consultado el 10 de noviembre de 2014, pp. 135-6.

The European Higher Education Area: documento en línea disponible en: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/Bologna_booklet.pdf, consultado el 2 de agosto de 2013.

The American Association of Teachers of Spanish and Portuguese: Revista *Hispania*, documento en línea disponible en: <http://www.aatsp.org/?page=Hispania>, consultado el 27 de diciembre de 2013.

The Annenberg Foundation: *Annenberg Learner*, documento en línea disponible en: <http://www.learner.org/>, consultado el 15 de diciembre de 2013.

The University of Essex (2012): The Department of Psychology Guide to Writing Research Reports, documento en línea disponible en: http://www.essex.ac.uk/psychology/department/az_files/guide%2520to%2520writing%2520research%2520reports.pdf&ei=rspnugnmempyahg9yhidw&sa=x&oi=unauthorizedredirect&ct=targetlink&ust=1348981174805891&usg=afqjcnfcd0mkuvycvroqjlb80bxf695nw, consultado el 15 de enero de 2015.

Todoele.net: documento en línea creado por Jesús Suárez García, disponible en: <http://www.todoele.net/>, consultado el 18 de diciembre de 2013.

Torres, J. (2012): Redes sociales: posibilidades de una educación democrática y crítica, documento en línea disponible en: http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/jurjo_torres.pdf, consultado el 28 de enero de 2014.

Traver, J. A. y García, R. (2007): Construcción de un cuestionario-escala sobre actitud del profesorado frente a la innovación educativa mediante técnicas de trabajo cooperativo (CAPIC), Revista electrónica de investigación educativa, 9. Documento en línea disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol.9no1/contenido-traver.html>, consultado el 8 de julio de 2014.

Tuijnman, A. (1997): “Hacer del aprendizaje para toda la vida una realidad para todos: un planteamiento de la OCDE” en *Formación basada en competencia laboral*, documento en línea disponible en: http://www.oei.es/etp/formacion_basada_competencia_laboral.pdf, consultado el 15 de abril de 2015.

Universidad Autónoma Metropolitana de Azcapotzalco: Revista *Relingüística aplicada*, documento en línea disponible en: <http://relinguistica.azc.uam.mx/>, consultado el 26 de diciembre de 2013.

Universidad Católica de Murcia: Revista Corell, documento en línea disponible en: www.ucam.edu/corell, consultado el 26 de diciembre de 2013.

Universidad Complutense: Revista de *Didáctica de la Lengua y la Literatura* de la Universidad Complutense, documento en línea disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA>, consultado el 26 de diciembre de 2013.

Universidad de Alcalá: Revista *Encuentro*, documento en línea disponible en: <http://www.encuentrojournal.org/index.php>, consultado el 26 de diciembre de 2013.

Universidad de Alcalá: Revista *Lengua y Migración*, documento en línea disponible en: <http://ym.linguas.net/>, consultado el 28 de diciembre de 2013.

Universidad de Alicante: “Técnicas de investigación social para el trabajo social” documento en línea disponible en: http://personal.ua.es/es/francisco-frances/materiales/tema3/qu_es_una_encuesta.html, consultado el 5 de enero de 2015.

Universidad de Barcelona: Revista *Cultura e Intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera*, documento en línea disponible en: <http://www.ub.edu/filhis/culturele/index.html> consultado el 26 de diciembre de 2013.

Universidad de Barcelona: Revista *Phonica*, documento en línea disponible en: <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica1/?modo=presentacion> consultado el 26 de diciembre de 2013.

Universidad de Cambridge: Revista *Language Teaching*, documento en línea disponible en: <http://journals.cambridge.org/action/displayJournal?jid=LTA>, consultado el 28 de diciembre de 2013.

Universidad de Granada (2010): “El futuro docente ante las competencias en el uso de las tecnologías de la información y comunicación para enseñar” Revista *Edutec*, nº 34, documento en línea disponible en: http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec34/pdf/Edutec-e_n34_Gallego_Gamiz_Gutierrez.pdf consultado el 15 de enero de 2015.

Universidad de Granada: Revista *Porta Linguarum*, documento en línea disponible en: <http://www.ugr.es/~portalin/> consultado el 26 de diciembre de 2013.

Universidad de Hawai: Revista *Reading in a Foreign Language*, documento en línea disponible en: <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/>, consultado el 28 de diciembre de 2013.

Universidad de Hawai y Universidad de Michigan: Revista *Language Learning and Technology*, documento en línea disponible en: <http://llt.msu.edu/scope/index.html>, consultado el 28 de diciembre de 2013.

Universidad de Murcia: Revista *Glosas Didácticas*, documento en línea disponible en: <http://www.um.es/glosasdidacticas/>, consultado el 26 de diciembre de 2013.

Universidad de Nebrija: Revista *Nebrija de Lingüística Aplicada a la Didáctica de las Lenguas*, documento en línea disponible en: http://www.nebrija.com/revistalinguistica/anteriores/numero4/4_2008_articuloreferenci_a_NunezParis.pdf consultado el 26 de diciembre de 2013.

Universidad de Oregón: Improving Language Teaching and learning, documento en línea disponible en: <http://casls.uoregon.edu/>, consultado el 15 de diciembre de 2013.

Universidad de Sevilla: Revista *Cauce*, documento en línea disponible en: <http://www.publius.us.es/cauce>, consultado el 26 de diciembre de 2013.

Universidad del Salvador: Revista *Signos ELE*, documento en línea disponible en: <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele>, consultado el 28 de diciembre de 2013.

Universidad de Valencia (2012): “Aprendizaje observacional o de imitación” en la *Guía Didáctica*, documento en línea disponible en: https://www5.uva.es/guia_docente/uploads/2012/404/40479/1/Documento3.pdf consultado el 13 de enero de 2014.

Universidad de Victoria: Beginning Spanish, documento en línea disponible en: <http://web.uvic.ca/hrd/span100/>, consultado el 14 de diciembre de 2013.

Universidad Nacional Autónoma de México: Revista *Decires*, documento en línea disponible en: <http://revistadecires.cepe.unam.mx/> consultado el 26 de diciembre de 2013.

Universidad Nacional Autónoma de México: Revista *Flores de Nieve*, documento en línea disponible en: <http://www.floresdenieve.cepe.unam.mx/veinte/index.php/> consultado el 26 de diciembre de 2013.

Universidad de Zaragoza y Antonio Nebrija: Revista Desde Macondo, documento en línea disponible en: www.desdemacondo.eu, consultado el 26 de diciembre de 2013.

University of Texas: Cultural Interviews: Latin America, documento en línea disponible en: <http://www.laits.utexas.edu/laexec/laexec.html> consultado el 15 de diciembre de 2013.

University of Iowa: Dialectoteca del español, documento en línea disponible en: <http://www.uiowa.edu/~acadtech/dialects/>, consultado el 15 de diciembre de 2013.

Uso, L. (2007): “Creencias de los profesores acerca de la enseñanza / aprendizaje de la pronunciación” documento en línea disponible en http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UB/ consultado el 6 de agosto de 2009, pág. 3.

Veinte mundos: Revista *Veinte mundos*, documento en línea disponible en: <http://www.veintemundos.com/en/library/>, consultado el 28 de diciembre de 2013.

Vezub, L. (2007): “La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad” documento en línea disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>, consultado el 16 de enero de 2015, pág. 3.

Villamandos, F (2012): “Formación inicial del profesorado. Una visión desde el Decanato de la Facultad de Educación.” documento en línea. Disponible en http://revistaeco.cepcordoba.org/index.php?option=com_content&view=article&id=188:formacion-inicial-del-profesorado-una-vision-desde-el-decanato-de-la-facultad-de-educacion&catid=20:articulos&Itemid=5, consultado el 13 de junio de 2012, pág. 3.

Vojvodic, I. (2009): “Informe de la investigación. *El artículo científico*” documento en línea disponible en: <http://es.slideshare.net/ivojvodic2000/redaccion-de-la-discusion?related=1>, consultado el 15 de enero de 2015.

VV.AA. (2010): “Contextos de enseñanza y aprendizaje de ELE en el ámbito sinohablante”, Revista SinoELE, Consejería de Educación de la Embajada de España en China, documento en línea disponible en: <http://www.mecd.gob.es/china/dms/consejerias-exteriores/china/ser-estudiante/estudiar-en-china/contextos-ense-anza-aprendizaje-en-ambito-sinohablante/contextos-ense%C3%B1anza-aprendizaje-en-ambito-sinohablante.pdf>, consultado el 31 de diciembre de 2013, pág. 11.

Zemos98: “Educación expandida”, documento en línea disponible en: <http://www.zemos98.org/>, consultado el 20 de marzo de 2014.

ANEXOS

Anexo I: Evolución de la marca España a través de la publicidad. Fuente: Gozávez, P. (2011).
AÑOS 70



AÑOS 80



AÑOS 90 y 2000



ANOS 2010



Programa del curso de formación para profesores de español

Ante todo queremos darte la bienvenida al curso. Seguro que ya sabes que este curso tiene dos partes claramente diferenciadas, una metodológica y otra práctica. Pero vamos a ver qué es lo que haremos en las clases prácticas.

CLASES PRÁCTICAS

1. Hay un total **60 horas de prácticas** que tendrán lugar entre las 15.00h. y 17.30h. de la tarde de lunes a jueves, a partir de la segunda semana.

2. Trabajarás en grupos de 4, 5 ó 6 compañeros y el tiempo quedará distribuido del siguiente modo:

a. **A las 15:00h. darán comienzo las clases.** Antes deberás tener preparados los planes de clase y todo el material. Es muy importante entregar una **fotocopia de dichos planes y de todo el material** que vayas a utilizar a tu tutor y a tus compañeros para que estos puedan seguir tu clase.

b. Las sesiones **tendrán una duración de 90 minutos.** Durante este tiempo serás observado tanto por tus compañeros como por tu tutor.

c. Cuando termine la clase y **durante una hora habrá una revisión** en la que analizaremos todo lo ocurrido durante la clase.

3. Los tres primeros días (martes, miércoles y jueves) de la primera semana de prácticas, os daremos **los planes de clase** y a partir del jueves sólo los objetivos que debéis conseguir en vuestras prácticas.

4. Todos los días, cuando termine la clase práctica, **tendrás tiempo para preparar tus clases del día siguiente.**

Pregunta a tu compañero

1. ¿Qué vas a recibir el último día del curso?
2. ¿Qué es lo que consideramos "muy importante" para facilitar la marcha del curso?
3. ¿Qué porcentaje de asistencia es necesario?
4. ¿Qué harás los viernes de la primera, segunda y tercera semana?
5. ¿Qué documentación tendrás que presentar durante la primera semana del curso?
6. ¿Cuáles son los criterios que se tendrán en cuenta para la elaboración de tu informe personal?

Programa del curso de formación para profesores de español

Ante todo queremos darte la bienvenida al curso. Seguro que ya sabes que este curso tiene dos partes claramente diferenciadas, una metodológica y otra práctica. También tendrás que realizar algunas tareas. Pero vamos a ir por partes...

SESIONES METODOLÓGICAS

1. La primera semana el horario de las sesiones será de **9:30h. a 13:00h.**
2. A partir de la segunda semana de 9:30h. a 11:30h. aproximadamente tendremos las sesiones de didáctica y de **12:00h. a 13:00h.** **tendremos la tutoría para preparar las clases prácticas.**
3. **Algo muy importante que queremos recordarte es la puntualidad.** para facilitar la marcha del curso ésta será imprescindible. Estamos seguros de que contaremos con tu colaboración en este punto. Es obligatoria la asistencia al 90 % de las sesiones didácticas y al 100% de las prácticas.

TRABAJO AUTÓNOMO

1. Los viernes de la primera, segunda y tercera semana estarán dedicados **al trabajo autónomo.** Recibirás más información en su momento.

Documentación a entregar durante la primera semana del curso (enviar a formacion@clie.es)

2. Si eres licenciado, diplomado o estás en el último año de carrera y quieres obtener el certificado de la Universidad de Barcelona, tendrás que traernos una **fotocopia del título de tu carrera, una fotocopia del resguardo de haberlo abonado o un certificado académico y el CV con una foto reciente y actualizado, incluyendo este curso.**

EVALUACIÓN

1. Este curso se evalúa con un Portafolio que tendrás que entregar el último día de clase. Recibirás más información sobre este punto.
2. El último día del curso **recibirás un certificado de International House** y después un informe personal válido sólo para los centros de **lh.**
3. Los criterios que se seguirán para la elaboración de dichos informes **serán el progreso, la asistencia, el trabajo en equipo y, sobre todo, la reflexión personal.**

Pregunta a tu compañero:

1. ¿Cuántas horas de práctica tiene este curso?
2. ¿Qué tienes que entregarle al tutor/a y a tus compañeros antes de la clase?
3. ¿A qué hora comienzan las clases prácticas y cuánto duran?
4. ¿Cuánto dura la revisión con tus compañeros y el tutor?
5. ¿Qué nos darán los tres primeros días de la segunda semana?
6. ¿Cuándo puedes preparar tus clases en la escuela?

Anexo III: Modelo de portafolio usado durante el curso FELE. Fuente: Departamento de español de CLIC International House Sevilla.



Curso FELE
El Portafolio del docente

El portafolio del profesor ¹⁷

Documentos obligatorios

1. Lunes:

a. **Tarea individual:** Filosofía de la enseñanza-aprendizaje

b. **Tarea grupal:** Enfoque comunicativo

Entregar el CV, con fotografía actualizada y fotocopia del título/resguardo o certificado académico

2. Martes

a. **Tarea individual:** capítulos 2 y 3 de '**Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo**'. Enviar por correo (formacion@clic.es) al tutor/a

b. **Tarea grupal:** Ventajas y desventajas presentación deductiva e inductiva

3. Miércoles

a. **Tarea individual:** trabajo sobre uno de las lecturas de las **páginas 150 -154** y enviarlas por correo electrónico a los tutores

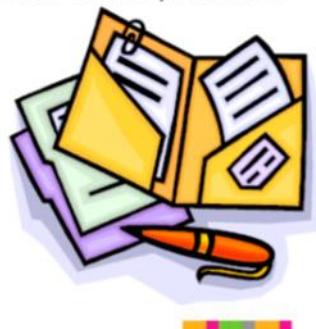
b. **Tarea grupal:** 7 preguntas básicas sobre la corrección y tarea Aula

4. Jueves

a. Entregar planificaciones, materiales y power point. Clases prácticas y material del primer día del curso

5. Viernes

a. Entregar la reflexión final



Anexo IV: Ejemplo de criterios de evaluación de la planificación usado en los cursos FELE. Fuente: Departamento de español de CLIC International House Sevilla.

2. PLANIFICACIÓN (20%)

2.1. Análisis de la Lengua

2.2. Secuencia de actividades

2.3. Selección de contenidos y objetivos

2.4. Adecuación al nivel y necesidades del alumnado

2.5. Anticipación de problemas y suposiciones

2.6. Selección de actividades

2.7. Integración de las destrezas en la planificación

2.8. Creación, selección o adaptación de materiales

2.9. Presentación de nuevo lenguaje

2.10. Contextualización

2.11. Colaboración y trabajo en equipo

Conceptos generales (25)

1. ¿Qué entendemos por pronunciación?
 - a. Entonación
 - b. Acentuación
 - c. Sonidos
2. ¿Cómo es la pronunciación (entonación) española?
 - a. Es distintiva y muy relevante
 - b. Tiende a grupos fónicos de 5 a 10 sílabas
 - c. Lo más significativo es el Tonema
3. ¿Qué problemas suelen tener los alumnos de E/LE?
4. ¿Cómo podemos enseñar pronunciación?



Acentuación española

1. Acento variable, predominan las palabras llanas

Tipos	Definición	Llevan tilde...
Agudas	Son aquellas palabras que llevan el golpe de voz en la última sílaba	Las palabras que acaban en vocal o en las consonantes "n" y "s"
Llanas	Son aquellas palabras que llevan el golpe de voz en la penúltima sílaba	Las palabras que acaban en consonante salvo en "n" y "s"
Esdrújulas (sobresdrújulas)	Son aquellas palabras que llevan el golpe de voz en la antepenúltima sílaba o en la anterior en el caso de la sobresdrújula	Todas

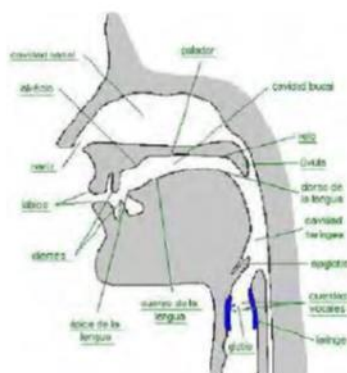
2. Acento de intensidad pero no de duración: *isocronía silábica* (mide igual lo que tiene acento que lo que no lo tiene)

3. Acentos de intención o de intensidad



Sonidos españoles

1. Importancia de la claridad vocálica



2. Grupos predominantes: consonante + vocal

	Bilabial		Labiodental		Dental		Interdental		Alveolar		Palatal		Velar	
	son.	son.	son.	son.	son.	son.	son.	son.	son.	son.	son.	son.	son.	son.
Oclusiva	p	b			t	d							k	g
Fricativa		β	f				θ	ð	s		ʃ	x		ɣ
Africada											tʃ	dʒ		
Nasal		m		ɱ		ɲ		ɳ		n	ɲ	ŋ		
Lateral						l		ɭ		ʎ				
Vibrante simple									r					
Vibrante múltiple									ʀ					

				Anterior	Central	Posterior
Semi-consonante				j		w
Semivocal				ɨ		ʉ
Alta				i		u
Media				e		o
Baja					a	

http://liceu.uab.es/~joaquin/phonetics/ton_esp/fonetica_espanol_segmental.html

3. Cercanía entre cómo se escribe y cómo se lee

(25)

Antonio Orta Gracia

Problemas

1 Problemas de entonación

- a. Entonación monótona
- b. Descomponer grupos fónicos
- c. No controlar el fonema



2 Problemas de acentuación

- a. Controlar la variabilidad (francés)
- b. Alargar la sílaba acentuada (italiano)
- c. Relajar la sílaba en posición intervocálica (inglés)

3 Problemas de sonido

- a. Falta de claridad vocálica (americano, francés)
- b. Problemas en la producción de sonidos
"R" (japoneses, franceses, americanos)
- c. Confusión al escribir sonidos (je, ge, gûe, gue)

¿Cómo enseñar pronunciación?

1. Proceso desde la lengua materna al bilingüismo pasando por la interlengua
2. Conceptos importantes:
 - a. Visión o reconocimiento
 - b. Aprender a hacer
 - c. Aprender a deshacer
3. La corrección fonética



OBJETIVOS DE LA SESIÓN

1. **Conocimientos previos**
 - Cómo planificar una clase
2. **Presentación de contenidos**
 - diferentes partes de una clase
 - criterios del PCIC
 - caracterización general del español
3. **Modelos de práctica integrada de la pronunciación.**
4. **Reflexión conjunta**

clíc

- Mis creencias



- Mis dudas



- Mis expectativas



clíc

¿Qué contenidos recomienda el nuevo PCIC sobre pronunciación?

1. **Base articulatoria** del español
2. **Plano suprasegmental**
 - La sílaba
 - El acento: léxico, oracional y enfático
 - Las pausas: grupo fónico y tempo
 - El ritmo
 - La entonación
3. **Plano segmental**
 - Las vocales
 - Las consonantes

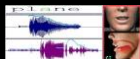
clíc

Algunas ideas...

- Pureza de las vocales
- Mantenimiento del timbre en las **inacentuadas**
- **Movimiento relativamente marcado de los labios**
- **Tendencia a la sílaba abierta**
- **Nasalización sin relevancia fonológica**

clíc

Entonación española



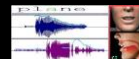
Es distintiva y muy relevante

Tiende a **grupos fónicos** de 5 a 8 sílabas

Lo más significativo es el **Tonema**

clíc

Entonación española



Es distintiva y muy relevante

Tiende a **grupos fónicos** de 5 a 8 sílabas

Lo más significativo es el **Tonema**

clíc

OBJETIVOS DE LA SESIÓN

1. **Conocimientos previos**
 - Cómo planificar una clase
2. **Presentación de contenidos**
 - diferentes partes de una clase
 - criterios del PCIC
 - caracterización general del español
3. **Modelos de práctica integrada de la pronunciación.**
4. **Reflexión conjunta**

• Mis creencias



• Mis dudas



• Mis expectativas



¿Qué contenidos recomienda el nuevo PCIC sobre pronunciación?

1. **Base articulatoria** del español
2. **Plano suprasegmental**
 - La sílaba
 - El acento: léxico, oracional y enfático
 - Las pausas: grupo fónico y tempo
 - El ritmo
 - La entonación
3. **Plano segmental**
 - Las vocales
 - Las consonantes

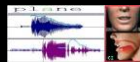


Algunas ideas...

- Pureza de las vocales
- Mantenimiento del timbre en las inacentuadas
- Movimiento relativamente marcado de los labios
- Tendencia a la sílaba abierta
- Nasalización sin relevancia fonológica



Entonación española



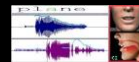
Es distintiva y muy relevante

Tiende a **grupos fónicos** de 5 a 8 sílabas

Lo más significativo es el **Tonema**



Entonación española



Es distintiva y muy relevante

Tiende a **grupos fónicos** de 5 a 8 sílabas

Lo más significativo es el **Tonema**



Acentuación española



Acento variable
predominantemente llano

Acento de intensidad pero no de
duración: **isocronía silábica**

Acentos de intención

clíc



Sonidos españoles



Importancia de la **claridad
vocalica**

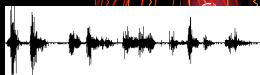
Grupos predominantes:
consonante + vocal

Cercanía entre cómo se escribe y
cómo se lee

clíc



Problemas de entonación



Entonación de la lengua materna
o monótona

Descomponer en grupos fónicos

No controlar los tonemas

clíc



Problemas de acentuación

Controlar la variabilidad (francés)

Alargar la sílaba acentuada
(italiano)

Relajar la sílaba en posición
intervocálica (inglés)

clíc



Problemas de sonidos



Falta de claridad vocalica
(americano, francés)

Problemas en la producción de
sonidos (r: japoneses, franceses,
americanos)

Confusión al escribir sonidos (je,
ge, güe, gue)

clíc



¿Cómo enseñar pronunciación?

• Proceso muy lento desde la
lengua materna al bilingüismo
pasando por la interlengua

• Conceptos importantes:
*Visión o **reconocimiento***
*Aprender a **hacer***
*Aprender a **deshacer***



clíc



¿Cómo integrar la pronunciación en las clases?

- Dentro de las diferentes partes de una clase
- Dentro de las recomendaciones del Nuevo Plan Curricular del IC
- Dentro del contexto educativo en el que nos movemos
- Dentro de nuestro propio estilo docente

clíc



Ejemplo de actividad cultural de activación de conocimientos previos



clíc



OBJETIVOS DE LA SESIÓN

1. **Conocimientos previos**
 - Cómo planificar una clase
2. **Presentación de contenidos**
 - diferentes partes de una clase
 - criterios del PCIC
 - caracterización general del español
3. **Modelos de práctica integrada de la pronunciación.**
4. **Reflexión conjunta**



- Mis creencias



- Mis dudas



- Mis expectativas



¿Qué contenidos recomienda el nuevo PCIC sobre pronunciación?

1. **Base articulatoria** del español
2. **Plano suprasegmental**
 - La sílaba
 - El acento: léxico, oracional y enfático
 - Las pausas: grupo fónico y tempo
 - El ritmo
 - La entonación
3. **Plano segmental**
 - Las vocales
 - Las consonantes

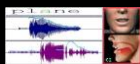


Algunas ideas...

- Pureza de las vocales
- Mantenimiento del timbre en las **inacentuadas**
- **Movimiento relativamente** marcado de los labios
- Tendencia a la sílaba abierta
- Nasalización sin relevancia fonológica



Entonación española



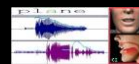
Es distintiva y muy relevante

Tiende a **grupos fónicos** de 5 a 8 sílabas

Lo más significativo es el **Tonema**



Entonación española



Es distintiva y muy relevante

Tiende a **grupos fónicos** de 5 a 8 sílabas

Lo más significativo es el **Tonema**



Acentuación española



Acento variable
predominantemente llano

Acento de intensidad pero no de
duración: **isocronía silábica**

Acentos de intención

clíc



Sonidos españoles



Importancia de la **claridad
vocalica**

Grupos predominantes:
consonante + vocal

Cercanía entre cómo se escribe y
cómo se lee

clíc



Problemas de entonación



Entonación de la lengua materna
o monótona

Descomponer en grupos fónicos

No controlar los tonemas

clíc



Problemas de acentuación

Controlar la variabilidad (francés)

Alargar la sílaba acentuada
(italiano)

Relajar la sílaba en posición
intervocálica (inglés)

clíc



Problemas de sonidos



Falta de claridad vocalica
(americano, francés)

Problemas en la producción de
sonidos (r: japoneses, franceses,
americanos)

Confusión al escribir sonidos (je,
ge, güe, gue)

clíc



¿Cómo enseñar pronunciación?

• Proceso muy lento desde la
lengua materna al bilingüismo
pasando por la interlengua

• Conceptos importantes:
*Visión o **reconocimiento***
*Aprender a **hacer***
*Aprender a **deshacer***



clíc



¿Cómo integrar la pronunciación en las clases?

- Dentro de las diferentes partes de una clase
- Dentro de las recomendaciones del Nuevo Plan Curricular del IC
- Dentro del contexto educativo en el que nos movemos
- Dentro de nuestro propio estilo docente

clíc



Ejemplo de actividad cultural de activación de conocimientos previos



clíc

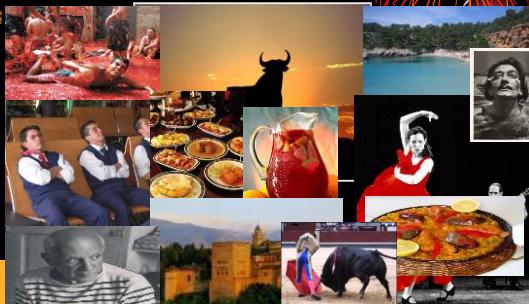


Actividad de contexto y activación de conocimientos previos:

1. Anota en un minuto todas las palabras que relaciones con España.
2. Compártelas con un compañero y selecciona 10
3. Comprueba con la siguiente diapositiva con las imágenes de los alumnos

clic

La cultura en la clase de E/LE



Diario de aprendizaje 4

- ¿Cómo integrar la pronunciación?



clic

Algunas ideas...

- Ponuncia todas la palabras con todas las vocales:
Tomatina=tamatana, temetene, timitini...
- ¿Cuál de ellas se corresponde con palabras españolas?
Toros = taras
- ¿Puedes encontrar otras palabras cambiando sólo la vocal?
Tapas, tapes, tipos, topas, topes, topas
- Pronuncia palabras que rimen o tengan el mismo esquema acentual : topas, sopas, ropas...

Diario de aprendizaje 5

¿Cómo puedo integrar la pronunciación?



clic

1. Le cuesta hacerse el nudo de la corbata (pronuncia como si el cuello de la camisa estuviera muy estrecho. La última palabra la pronuncia expulsando alre. Es decir, lo consigue finalmente pero con trabajo y no sale muy bien)



clic

Ejemplo de actividad de fijación de la regla



SER o ESTAR
esa es la cuestión...

clic

Algunas ideas...

- Asociar la frase con diferentes estados de ánimo y control de pausas:
Recordando el servicio excelente y nota de curiosidad
"He ido a un restaurante donde hay / degustación de vinos alemanes"
Con cara de desconocimiento y ayuda
"Estamos buscando /un restaurante/ donde haya /degustación de vinos alemanes"

clic

Ejemplo de actividad demo basada en la construcción de historias

- www.teatroaula.blogspot.com



clic



Anexo VI: Modelo de plan de clase durante los cursos FELE. Fuente: Departamento de español de CLIC International House Sevilla.

CINE

Tema: el cine

Nivel: A2

Tarea final: Inventar la ficha técnica de una película y exponerla en clase.

Objetivos: Ser capaces de realizar la tarea final.

- **Conocimientos:** ampliar sus conocimientos generales sobre el tema.
- **Destrezas:** desarrollar e integrar las diferentes destrezas.
- **Actitudes:** fomentar el aprendizaje colaborativo y las estrategias.

Contenidos:

. **Gramaticales:** revisión del presente habitual, expresiones para hablar de las películas (la ponen en, sale/trabaja, etc.).

. **Léxicos:** relacionado con el cine.

. **Funcionales:** Hablar de cine; obtener y dar información sobre películas.

. **Culturales:** acercarse al mundo hispano y a su cultura cinematográfica.

. **Pedagógicos:** se presentarán actividades en las que se trabajen las estrategias cognitivas, metacognitivas, sociales y afectivas.

Procedimiento: detallado en las páginas siguientes.

Evaluación:

- **Sumativa:** la realización de la tarea final.
- **Formativa:** la observación sistemática del proceso.
- **Autoevaluación:** preguntas generales al final de la sesión.

0. Inicio de la clase

Objetivos parciales: Saludar, interesarse por ellos, activar sus conocimientos previos y prepararlos para la clase.

Tiempo/agrupamiento: grupo clase; 5/10'

Contextualizar: ¿qué os gusta hacer en vuestro tiempo libre? A mí, me gusta mucho ir al cine. ¿Y a vosotros?

Tarea del alumno: participar en la conversación aportando sus ideas

Tarea del profesor: Presentar diapositiva con carteles y promover una charla en plenaria sobre esas películas u otras. Aclarar la tarea final.

Material: *power point*, pizarra interactiva.

1. Actividad de vocabulario: lluvia de ideas.

Objetivos parciales: Activar vocabulario relacionado con el cine.

Tiempo/agrupamiento: parejas y plenaria

Contextualizar: ¿Conocéis muchas palabras relacionadas con el cine?

Tarea para los alumnos: en parejas, escribir en un minuto todas las palabras que recuerden relacionadas con el cine.

Tarea para el profesor: sondear el léxico previsto (ver adjunto 1), ir completando el mapa y permitir que se expliquen el vocabulario entre sí.

Anticipación de problemas/solución: Los alumnos no aportan el vocabulario esperado. Tener preparadas preguntas y frases incompletas (¿cómo se llama la cosa que...? En el cine no hay sillas, hay.....).

Material: *power point* 2 y 3

2. Tarea vocabulario. (si la actividad anterior se ha alargado demasiado, se puede prescindir de ésta o dársela como deberes)

Objetivos parciales: Leer un texto y adivinar la palabra que falta según el contexto

Tiempo/agrupamiento: 5/ Individual y luego, parejas

Contextualizar: En el siguiente texto se han perdido algunas palabras relacionadas con el cine.

Tarea para los alumnos: leer las frases y adivinar la palabra que falta.

Comprobación: ¿Qué vais a hacer? ¿Cómo vais a trabajar? ¿Cuánto tiempo tenéis?

Tarea para el profesor: dar las instrucciones, observarlos mientras trabajan. Equilibrar el tiempo para que terminen a la vez.

Tarea para los alumnos2: relacionar las palabras con su definición.

Corrección: con transparencia o en plenaria

Anticipación de problemas/solución: algunos terminan antes. Los alumnos escogen alguna de las palabras y hacen frases.

Material: texto aportado por el profesor. (ppt 11 y 12)

3. Presentación del lenguaje centrada en el significado

Objetivos parciales: exposición a los modelos de lengua a través de una CA. Localizar los datos correctos sobre una película.

Tiempo/agrupamiento: 5'/ Individual. Parejas.

Contextualizar: ¿Qué es una sinopsis? ¿Las leéis antes de elegir una película?

Tarea para los alumnos: escuchar una audición y marcar las informaciones correctas

Comprobación: ¿Todas las informaciones son correctas?

Tarea para el profesor: dar las instrucciones y asegurarse de que saben lo que tienen que hacer.

Anticipación de problemas/solución: algún estudiante no comprende la audición. Podrá comprobar con un compañero antes de la corrección. Posibilidad de repetir la audición.

Destrezas: CA e interacción

Corrección: en plenaria o con ppt.

Material: fotocopia “La caja Kovak” (Etapas B1, Edinumen) y CD (ppt 4 y 5)

4. Presentación del lenguaje entrada en la forma

Objetivos parciales: descubrir los exponentes para hablas de películas

Tiempo/agrupamiento: 10/ Individual y parejas.

Contextualización: Hemos escuchado a dos chicas. Una pregunta para obtener información sobre la película.

Tarea para los alumnos: escuchar la audición y anotar las preguntas que se hacen para obtener información de una película

Comprobación: Un alumno resume las instrucciones

Tarea para el profesor: darlas instrucciones y observar cómo realizan la actividad. Al final, sistematizar y ampliar los contenidos para hablar de cine.

Anticipación de problemas/solución: algún estudiante no comprende la audición. Podrá comprobar con un compañero antes de la corrección. Posibilidad de repetir la audición.

Corrección: en plenaria y con el ppt.

Destrezas: CA e interacción

Recurso: fotocopia “La caja Kovak” (Etapas B1, Edinumen) y CD (ppt 6 y 7)

5. Tarea centrada en la comunicación (Se trata de una actividad extra: sólo se hace si vamos muy bien de tiempo o porque el nivel de los estudiantes lo permite)

Objetivos parciales: intercambiar información sobre sus hábitos

Tiempo/agrupamiento: 5'/grupos de 3.

Contextualizar: ¿Conocéis los gustos de vuestros compañeros?

Tarea para el alumno: responder a las preguntas e interactuar con los compañeros

Tarea para el profesor: escuchar y tomar notas

Anticipación de problemas y solución: Hablan poco. Se harán grupos para aumentar las oportunidades de interacción

Corrección: al final

Destrezas: interacción

Material: ppt número 13

6. Tarea centrada en la comunicación

Objetivos parciales: desarrollar la CL y la interacción y poner en práctica los exponentes anteriores

Tiempo/agrupamiento: individual y parejas. 10'

Contextualizar: Recordar la palabra “cartelera”

Tarea para los alumnos: leer las sinopsis de unas películas y elegir una (¿A cuál irías con un amigo? ¿De qué trata? ¿Dónde la ponen?, etc.)

Comprobación: Los estudiantes comentan entre ellos qué van a hacer.

Tarea para el profesor: Dar las instrucciones, escuchar y tomar notas para una corrección al final de la actividad

Anticipación de problemas y solución: Una pareja termina antes. Tarea extra con recursos para valorar una película (ver diapositiva 14)

Corrección: el profesor anota en pizarra los posibles errores relacionados con el objetivo de la sesión y se hace una revisión entre todos

Destrezas: CL e interacción

Material: fotocopia de una cartelera (Etapas B1, Edinúmen) y ppt con las preguntas guía.

7. Inventar la ficha técnica de una película imaginaria

Objetivos parciales: poner en práctica todos los contenidos de la unidad

Tiempo/agrupamiento: 10' /Parejas.

Contextualización: ¿Os gustaría ser directores de cine por un día? ¿Qué película haríais? ¿Con quién?

Tarea para los alumnos: elaborar la ficha. Condiciones: La película se desarrolla en CLIC, y tienen que mezclar actores reales (si quieren) con los compañeros de clase, profesores, etc.

Comprobación: ¿Trabajamos solos o en parejas? ¿Cuánto tiempo?

Tarea para el profesor: Favorecer a autocorrección de lo escrito en el proceso y tomar notas de los errores de la interacción.

Anticipación de problemas/solución: No tienen ideas. Darles ejemplos, ideas, etc.

Corrección: El profesor señalará los errores de la producción escrita para que se autocorrijan y toma nota de los errores de la interacción para una corrección final en pizarra.

8. Exposición oral de la película.

Objetivos parciales: exponer los resultados finales y elegir la película más original

Tiempo/agrupamiento: 10' (depende del número de estudiantes)/Plenaria.

Contextualizar: ¿Os gustaría saber lo que han hecho vuestros compañeros?

Tarea para los alumnos: en plenaria, exponer su trabajo y votar por el más original, el más interesante, etc. (siempre valorando positivamente)

Comprobación: ¿quién puede explicarle al resto de la clase lo que vamos a hacer?

Tarea para el profesor: tomar notas de los errores

Anticipación de problemas/solución: A una pareja le da vergüenza hablar en público.
Solución: animar, pero respetar.

Corrección: revisión en pizarra buscando siempre la autocorrección.

Cerrar la sesión con una autoevaluación

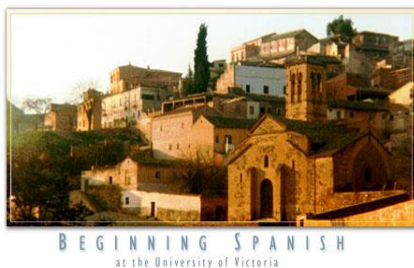
El profesor terminará la clase pidiendo a cada alumno una palabra nueva que han aprendido hoy y reflexionando sobre todos los aspectos trabajados y aprendidos.

Anexo VII: Muestras de recursos disponibles en línea para la autoformación del profesor. Fuente: personal.

NOTA: Este listado no pretende ser nada exhaustivo sino una mera representación de la cantidad de recursos a disposición del profesor para su desarrollo profesional. No s limitamos a poner las imágenes corporativas de algunas webs especializadas, por su gran difusión y la facilidad de consulta a través de internet, pero nos detenemos en las revistas y colecciones especializadas, ya que son menos conocidas, haciendo un pequeño comentario acerca del contenido y la filosofía que las inspiran.

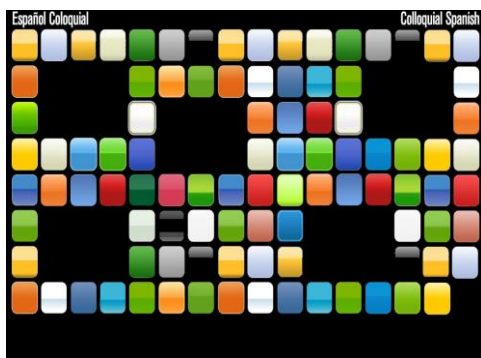


LANGUAGES **SPANISH**



cervantes.es





EUROCATERING
LANGUAGE TRAINING

www.eurocatering.com

Eurocatering Language Training

A free language kit
for professionals in the kitchen and restaurant



→ Los artículos.	→ Relaciones espaciales.
→ El sustantivo.	→ Otras relaciones importantes.
→ El adjetivo calificativo.	→ Verbos.
→ Adverbios.	→ Ser / Estar.
→ Numeros cardinales.	→ Verbos reflexivos.
→ Cantidades y medidas.	→ Coordinación: y / e, o / u, pero.
→ Numeros ordinales.	→ Frases relativas: que / donde / quien.
→ La hora y las partes del día.	→ Expresar causa.
→ La fecha.	→ Expresar consecuencia.
→ Localizar el tiempo.	→ Expresar concesión.
→ Pronombres.	→ Expresar finalidad: para / para que.
→ Indefinidos.	→ Expresar condición.
→ Preguntas con partículas interrogativas.	→ Otras partículas condicionales.
→ Preguntas sin partículas interrogativas.	



COMISIÓN EUROPEA

MERLOT II Multimedia Educational Resource
for Learning and Online Teaching

LoMásTv 



pictolang 



El proyecto PICTURE: español



RE_curS_d_ELE



rtve.es



Foros y revistas:



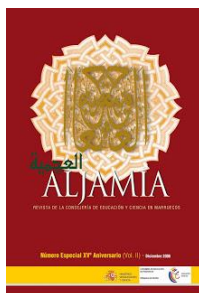
Las Actas de los Congresos brasileños para profesores de español, de la Embajada de España en Brasil. La demanda de este tipo de publicaciones es muy grande habida cuenta de que en 26 universidades públicas del país puede obtenerse el Diploma de Letras en la Especialidad de Español.



Revista *Ponto.Br*, de la Consejería de Educación en Brasil. De periodicidad anual, pone a disposición de los profesores materiales, unidades didácticas, actividades lúdicas y demás recursos para su inmediata aplicación al aula.



Actividades para la clase de español, de la Consejería de Educación en el Reino Unido e Irlanda. Dirigida al profesorado de español de todos los niveles educativos, realizada por los auxiliares de conversación, que permite ser descargadas citando siempre la autoría.



Revista *Aljamía*, Consejería de Educación en Marruecos. La revista cuenta ya con más de veinte años y es un referente para los profesores de español en Marruecos. Contiene dos grandes secciones, una dedicada a temas lingüísticos, literarios e históricos, y otra dedicada a las actividades organizadas por la Consejería en los centros docentes de español.



Revista *Aula de Español*, Consejería de Educación de Suiza, de la que depende la Consejería de Educación de Austria, dirigida a los aspectos pedagógicos del aprendizaje de español. Puede consultarse en formato digital.



mecc.gov.es

Revista *Azulejo* para el aula de español, Consejería de Educación de Portugal. Se trata de artículos inéditos y unidades didácticas para llevar a la clase.

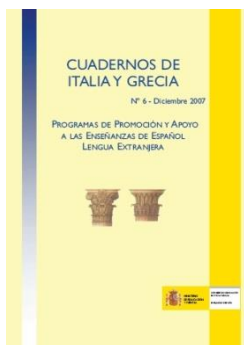


REVISTA DE EDUCACIÓN

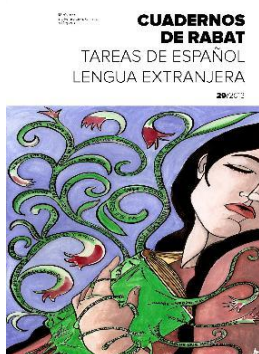


education.gob.es

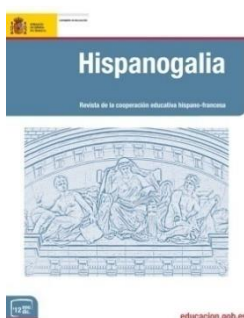
Revista *Calanda*, Consejería de educación en Francia. Se trata de una publicación nacida en 2005 para la acción educativa española en Francia, publicada por el Liceo español Luis Buñuel de Neuilly-sur-Seine.



Cuadernos de Italia, Consejería de Educación y Ciencia en Italia. Publicados entre 2001 y 2008, que sería sustituida por la revista *Mediterráneo*, de la Consejería de educación en Italia, Grecia y Albania, de periodicidad anual.



Cuadernos de Rabat. Tareas de Español Lengua Extranjera. Se trata de un proyecto de elaboración de materiales didácticos ELE de la Asesoría Técnica, diseñado por el equipo de asesores de la Consejería de Educación en Marruecos.



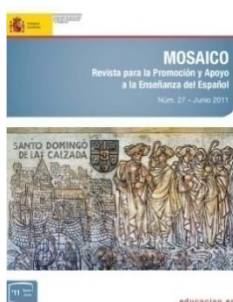
educacion.gob.es

Revista *Hispanogalia*, Embajada de España en Francia. Se trata de una revista sobre el Pensamiento, la Literatura y el Arte de cooperación educativa hispano francesa.



Materiales para la clase de ELE. Embajada de España en Francia.

Se trata de actividades pensadas para enseñar español desde nivel A1 a nivel B2. Realizado por profesores y docentes que trabajan en el exterior.



Mosaico. Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español. Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo. Se trata de un instrumento de promoción sobre la lengua y cultura española y tiene una periodicidad semestral.



RedELE. Revista electrónica de didáctica del español como lengua extranjera. Ministerio de educación, Cultura y Deporte. Coordinada por la Consejería de Educación en Australia y Nueva Zelanda. Contiene un material muy ecléctico abierto a todo tipo de colaboración de los profesionales del español LSE.



TECLA. Revista de la Consejería de Educación en el Reino Unido e Irlanda. Está dirigida a estudiantes y profesorado de español, que se publica mensualmente, durante el curso académico. La integran textos de nivel A (básico), B (intermedio) y C (avanzado), actividades didácticas y solucionario. Se complementa con la grabación de textos.



Tinta China Didáctica. Consejería de Educación en China. Contiene todo tipo de información, lecturas, actividades y programas relacionados con la enseñanza del español en China.



Yo te diré. Revista digital de la Asesoría de Educación en Manila. Contiene textos, información, propuestas didácticas, juegos y todo lo relacionado con la cultura hispánica.

Una de las funciones principales de la universidad es la promoción del conocimiento a través de sus estudios e investigaciones. En el terreno del español LSE ya podemos hablar de una cierta atención en el ámbito académico pese a que algunos siguen considerando esta especialidad alejada de los cauces científicos. Algunas de las universidades que publican revistas relacionadas con la didáctica del español LSE son:



Decires. Revista electrónica del Centro de Enseñanza para Extranjeros. Universidad Nacional Autónoma de México. Aparece a principios de 1998 con el firme propósito de conformar un grupo de trabajo atento a los cambios y un producto editorial que propicie la discusión, la confronta de posiciones, el conocimiento de las innovaciones técnicas y metodológicas en la enseñanza del español y la cultura mexicana a extranjeros.

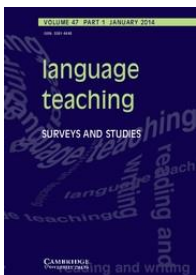


Foto: Camila Morales Rosas

Flores de nieve. Revista electrónica editada por estudiantes y profesores y español de las áreas de cultura que estudian en las sedes del CEPE-UNAM en México, Canadá y Estados Unidos. Tratan acerca de lo que sucede en las clases, en las sociedades y en el mundo.



Relingüística aplicada, de la Universidad Autónoma Metropolitana de Azcapotzalco (México). Presenta todo lo relacionado con la didáctica de lenguas, novedades editoriales, actividades de clase, interculturalidad y nuevas tecnologías.



Revista *Language Teaching*, de la Universidad de Cambridge. El subtítulo nos avisa del carácter puramente investigador de los artículos y documentos que incluye relacionado con la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras: *Surveys and Studies*.



Revista *ReCALL*, de la *European Association for Computer Assisted Language Learning (EUROCALL)*. Tal y como se recoge en su presentación:

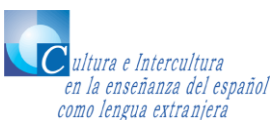
It seeks to fulfill the stated aims of EUROCALL as a whole, and more particularly to promote the use of foreign languages within Europe and beyond, providing an international focus for the promulgation of innovative research in the area of computer-assisted language learning and technology-enhanced language learning in education and training.



Revista *Language Learning and Technology*, de la Universidad de Hawai y la Universidad de Michigan, publicada desde 1997 : “*A refereed journal for second and foreign language scholars and educators*”. Una revista enfocada en la tecnología aplicada a la educación.



Revista *Reading in a Foreign Language*, de la Universidad de Hawai. Originalmente fundada en 1983 en la Universidad de Aston, Birmingham. Publicada en abril y octubre, se ha convertido en referente para la mejora de la competencia lectora en segundas lenguas y lenguas extranjeras.



Revista *Cultura e Intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Universidad de Barcelona. En sus orígenes vivió nueve meses como monográfico de la revista *Espéculo*, de la facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense. Se trata de una revista con un enfoque muy cultural que reserva un apartado para “el E/LE para contextos profesionales” y “la inmigración y los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua española”.



Revista *Phonica*, de la Universidad de Barcelona, de formato electrónico y libre acceso, en la que he tenido la oportunidad de participar, está vinculada al Laboratorio de Fonética Aplicada (LFA). Se trata de un espacio de

intercambio para profesionales de la educación y la comunicación, dedicado al sonido, la voz y el habla.



Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Complutense. Como cita la presentación de la propia revista

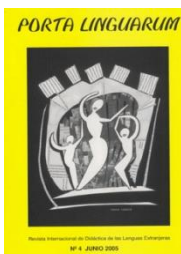
Recoge temas relativos a la didáctica de las lenguas y las literaturas; la adquisición, desarrollo, creatividad y trastornos del lenguaje; la literatura infantil; la tradición oral; el español segunda lengua, el español lengua extranjera, las nuevas tecnologías en el aula, su aplicación didáctica en el laboratorio de Fonética (CSL); el español para inmigrantes. Inglés y francés lenguas segundas y extranjeras, la traducción. Todo ello referido a las lenguas española, francesa e inglesa.



Revista Nebrija
de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas

Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la

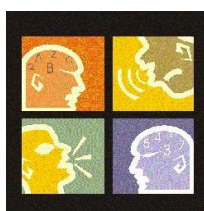
Didáctica de las Lenguas, de la Universidad de Nebrija. Su objetivo se centra en promover el debate académico basándose en los resultados de investigaciones y estudios con rigurosidad científica.



Revista Porta Linguarum de la Universidad de Granada. Se trata de una revista especializada en la enseñanza de lenguas extranjeras y es de ámbito interuniversitario e internacional. Recoge investigaciones, revisiones críticas y propuestas didácticas concretas.



Revista *Cauce* de la Universidad de Sevilla. Desde el año 1977 pretende ser un referente para la didáctica de las lenguas y literaturas españolas, inglesas y francesas.



Revista *Corell*, de la Universidad Católica de Murcia. Se trata de una revista que pretende reunir los trabajos relacionados con todos los aspectos de las investigaciones sobre aprendizaje de LSE a través de enseñanza asistida por ordenador.



Revista *Foro de profesores de ELE*, de la Universidad de Valencia. Reúne las comunicaciones y ponencias más representativas presentados en los Foros anuales para profesores de ELE, así como experiencias prácticas para llevar al aula.



Revista *Lengua y Migración*, de la Universidad de Alcalá. Como indican en su presentación:

LENGUA Y MIGRACIÓN publica artículos originales, teóricos, empíricos y metodológicos, que analicen la realidad lingüística y comunicativa de la migración, atendiendo al estudio de todos los elementos sociales y lingüísticos que concurren en el proceso de integración sociolingüística, incluidos los procesos de adquisición de segundas lenguas.

Revistas de otras instituciones.

En este último apartado propuesto por Miriam Calvo se recogen un total de veintitrés publicaciones, aunque solo dieciocho de ellas están recogidas en la red. Se trata de revistas procedentes de editoriales especializadas, asociaciones de profesores,

De las primeras revistas dedicadas a la enseñanza del español tenemos:

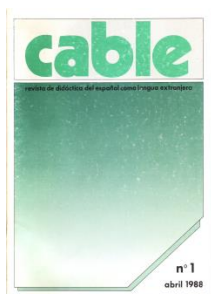


Revista *Hispania*, de la American Association of Teachers of Spanish and Portuguese. Reúne gran cantidad de artículos y textos relacionados con la enseñanza de la literatura y de la lengua española y portuguesa. El primer número apareció en 1917 de tirada trimestral aparece en español, portugués e inglés.



Otra de las primeras revistas dedicadas a la enseñanza de español LSE fue *Carabela*, hecha por y para profesores de español que publica semestralmente la Sociedad general de Española de Librería (SGEL) desde 1987. Cada número, ya superan los sesenta, está dedicado a un tema monográfico con una serie de secciones fijas: artículos de didáctica, reseñas de libros, bibliografía

especializada, recursos en internet, el rincón de la cultura, pasatiempos y el español es noticia.



La revista *CABLE*, con una corta vida pero muy fructífera, llegó a publicar diez números. Esta publicación fue fundamental en la difusión del nuevo enfoque por tareas (Zanón, 1990). En su número 5, Zanón recogía una interesante fundamentación teórica que nos sirvió a muchos profesores a intentar adoptar el método. Lástima que no está recogida en la red y que sólo se pueda tener acceso directamente a través de los números publicados en papel.

Después de ellas vinieron otras revistas, algunas de ellas ya desaparecidas. En general, gozan de muy buena aceptación por parte de los profesionales de español LSE, tanto en su versión en papel como en línea.



La Revista *Cervantes*, del Instituto Cervantes, comenzó su andadura en octubre de 2004 con periodicidad bimestral, hasta marzo de 2008. El interés de la revista para los profesores en formación inicial se centra, sobre todo, en conocer la situación del español en el mundo, aparte de informar sobre las novedades del propio Instituto Cervantes.



Revista *Cuadernos Cervantes*, con toda la actualidad del español en el mundo y dos secciones especializadas en materiales E/LE y estudios sobre la gramática española aplicada. Completan la revista una Agenda de citas importantes y un apartado de multimedia.



Revista *Desde Macondo*, cuyo interés es difundir la investigación acerca de la lingüística aplicada a ELE dando cabida a jóvenes lingüistas y profesionales de la enseñanza del español.



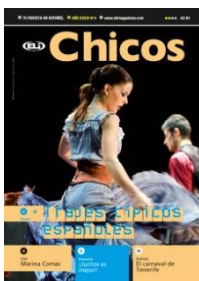
Revista *Donde dice*, de la Fundación del español Urgente. Comenzó su andadura en 2005 hasta 2010 con diecisiete números en su haber. La idea principal es la de promocionar el buen uso del español.



Revista *Ecos*, de la editorial Spotlight. Tiene una publicación mensual en Alemania, Austria y Suiza. Con un formato de una revista de actualidad, contiene una sección de gramática, un apartado de español para el trabajo, un glosario de términos traducidos al alemán y actividades prácticas para la clase.



Revista *Elenet*, de Elenet.org. Se trata de una revista de periodicidad semestral dedicada a la enseñanza del español que comenzó en el año 2005. Usa los dos idiomas, español e inglés, con información general y secciones dedicadas a la práctica docente con materiales didácticos. Como su autor Francisco Olvera reconoce, en un principio nació con una sola sección “Te doy una canción” y un archivo de actividades que poco a poco fue creciendo.



ELI Magazines, un compendio de revistas en siete lenguas, referenciadas a los niveles del Marco Común Europeo de Referencia. En el caso del español tiene: *Hola*, revista para jóvenes principiantes; *Vamos*, para niveles A1, A2; *Chicos*, niveles A2 y B1; *Muchachos*, para niveles B1 y B2 y *Amigos*, para los niveles B2 y C1.

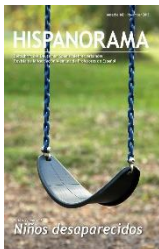


Revista *Encuentro*, de la Universidad de Alcalá. Tiene como objetivos la formación didáctica y metodológica, así como el desarrollo de la reflexión y la investigación en el aula por el profesorado de lenguas. Comenzó a publicarse en 1989 como parte integrante del proyecto de formación de profesores de LSE. Está en español, inglés y francés.



Revista *Glosas Didácticas*, editado y coordinado por Dilenguas, universidad de Murcia. Se trata de un proyecto interuniversitario e internacional de investigadores y profesores de lenguas (materna, segunda y

extranjera) y cultura. Formación inicial y permanente, nuevas tecnologías, intercultura y mestizaje, innovación didáctica, técnicas y recursos...son algunos de los temas tratados por esta revista.



Revista *Hispanorama*, de la Asociación Alemana de profesores de Español. Es una publicación con carácter trimestral dirigida a profesores de secundaria y de formación para adultos.



Language Learning Factory, contiene secciones para diferentes lenguas: inglés, francés, alemán, español y portugués, relacionadas con una visión general de cada una de ellas, palabras básicas, oraciones simples, aprender el alfabeto y aprender a pronunciar.



MarcoELE, es una publicación sin ánimo de lucro, sin publicidad ni ningún tipo de apoyo público ni privado. Esto le da una gran independencia editorial. Los trabajos publicados, excepto las actividades cuentan con un espacio para dejar los oportunos comentarios.



Revista *Oigia*, publicación interdisciplinar dividida en varios bloques temáticos relativos al mundo hispanohablante: lengua y literatura, historia y arte y didáctica de ELE. Es bianual, publicada en enero y julio de cada año.



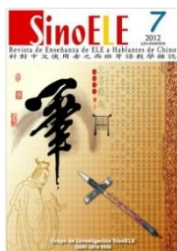
Punto y coma, revista de actualidad escrita por periodistas y expertos en distintos temas, centrando su atención en la realidad del mundo hispánico. Todos los artículos tienen un glosario y actividades con soluciones. Se trata de una revista con audio para escuchar los diferentes acentos del español.



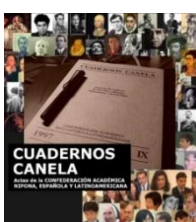
Audio revista *Trabalenguas*, fundada y publicada en Londres por María Jesús Abilleira y dirigida a estudiantes de español como lengua extranjera. Incluye artículos, reportajes y materiales para estudiantes de español de nivel intermedio y avanzado.



Revista *Segundas Lenguas e Inmigración*, traducida a nueve lenguas, incluye una sección sobre experiencias didácticas en el aula y otra sobre reportajes de profesionales del sector.



Revista *SinoELE*, surgida en 2009 en la II Jornadas de Profesores de Ele organizada por el Instituto Cervantes y la Consejería de Educación en Pekín. Recoge materiales e investigaciones relacionadas con la enseñanza del español para hablantes chinos.



Cuadernos Canela, revista de la Confederación Académica Nipona que desde 1989, incluye artículos sobre literatura y sobre la enseñanza del español.



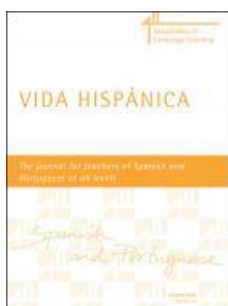
Cuadernos Comillas, se trata de la primera publicación digital de la Fundación Comillas relacionada con el ámbito de la enseñanza del español LSE. Su primer número estuvo dedicado al español en contextos contemporáneos con colaboraciones de autores de 12 países. Daniel Cassany señalaba en su presentación su carácter multimodal y abierto.



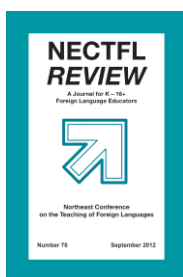
Frecuencia L, de la editorial Edinumen, hecha por y para profesores de español como lengua extranjera. Su objetivo es ofrecer un espacio de información y formación didáctica teórico-práctica. No está disponible en línea.



Language Learning Journal, de la *Association for Language Learning (ALL)*, que cuenta con 4.500 miembros. Se ocupa de las principales lenguas habladas en la Unión Europea, aunque tienen cabida cualquier aportación relacionada con la enseñanza de lenguas.



Vida Hispánica, es la revista de la *Association for Language Learning (ALL)* anteriormente mencionada, dedicada a profesores de español y portugués de todos los niveles y sectores. Los artículos pueden estar publicados en español e inglés.



NECTFL Review, de la *Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages*. Publica artículos de interés para los profesores, investigadores y administradores de todos los niveles educativos relacionados con la enseñanza de LSE:

The articles deal with pedagogical strategies, materials and curriculum development, language teaching technology, the teaching of literature, assessment, community awareness projects and international studies. Manuscripts from

teachers, researchers, administrators and teacher educators at all levels, pre-K through university are encouraged.



Revista *PuntoES*, del Instituto Tecnológico Cultural Español. Una revista dirigida a todos los promotores de la enseñanza del español, como lo demuestran el enfoque de cada una de sus secciones: noticias, agenda, viajes y destinos, recursos educativos del español, academias de español, colaboraciones, editoriales ELE, universidades, medios de comunicación, comunidades autónomas, fomento de la lectura, entrevistas, publicaciones, español 2.0, tradiciones, gastronomía, enología y reportajes.

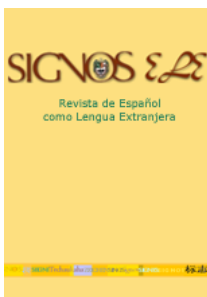


Revista Internacional de Lenguas Extranjeras (RILE), de Publicacions URV. De muy reciente publicación ya que el número 1 es de 2012. De periodicidad anual:

Tiene como principal objetivo difundir las investigaciones en el marco de la Lingüística Aplicada, en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, en un sentido teórico y práctico, con especial incidencia en la Lexicografía de aprendizaje.



Revista *Ruta Ele*, de publicación cuatrimestral, está realizada por profesores de ELE que creen que compartir es beneficioso para esta profesión. Se trata de actividades prácticas para llevar a la clase.



Revista Signos ELE, de la Universidad del Salvador. Creada en noviembre de 2007, se trata de una revista no periodizable en números. Además de la sección de artículos especializados existe otra sección de experiencias y propuestas didácticas, ya que ese es el objetivo último de la revista.



The IALLT Journal for Language Learning and Technology, de la International Association of Language Learning and Technology:

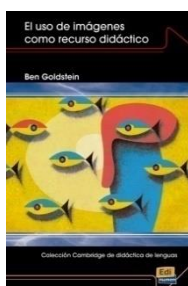
...organization whose members provide leadership in the development, integration, evaluation and management of instructional technology for the teaching and learning of language, literature and culture. Its strong sense of community promotes the sharing of expertise in a variety of educational contexts



¡ME ENGANTA EL ESPAÑOL! Revista *Veinte mundos*, que publica artículos para explotar en las clases de español sobre la lengua y cultura en español, desde “El sabor inigualable del dulce de leche” hasta “El Cacerolazo: la protesta de la clase media”.

Colecciones para Formación de Profesores de LSE.

Las diferentes colecciones didácticas permiten al profesor disponer de títulos de referencia general indispensable en la didáctica de LSE, así como publicaciones de autores noveles que cuentan sus experiencias prácticas en el aula. Antes de la difusión generalizada de las publicaciones en la red era un excelente medio para hacerse de una biblioteca especializada que cubriera las teorías fundamentales acerca del aprendizaje-enseñanza de LSE. Ahora son las editoriales especializadas en LSE las que ocupan el papel de difusión en papel de las imprescindibles aportaciones de los autores expertos. Con frecuencia una misma editorial dispone de varias colecciones didácticas que suele complementar con espacios en la web a los que se accede mediante alguna clave. Como siempre, lo que viene a continuación es una muestra que no pretende ser completa sino, más bien, ilustrativa de los amplios recursos disponibles para el acceso a una formación inicial.



Colección Cambridge de Didáctica de Lenguas, de la editorial Edinumen.

Esta colección ofrece al lector la posibilidad de leer en español algunos de los títulos más destacados en el ámbito de la didáctica de lenguas. Libros que han pasado a ser obras de referencia a nivel internacional por la rigurosidad de los estudios, la claridad de exposición, lo novedoso de sus propuestas, su aplicabilidad en el aula y su diversidad temática, siendo una conjunción interesante de la investigación y la acción docente en el aula.



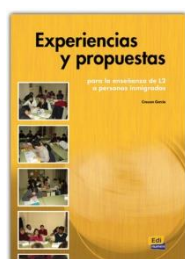
Claves para la enseñanza de ELE, de la editorial Edinumen. Colección de reciente creación dirigida a un público con deseos de convertirse en profesor de español, de ahí su carácter divulgativo, complementado con un espacio web: ELEteca.



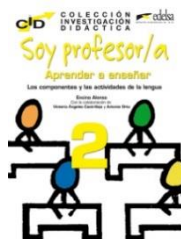
Colección E: Serie Estudios y Serie Recursos, de la editorial Edinumen. Dirigida a profesores y profesionales de ELE teniendo una doble perspectiva, teórico y práctica.



Colección de la Investigación a la práctica del aula, de la editorial Edinumen. Recoge estudios e investigaciones sobre enseñanza del español LSE por parte de distintas instituciones especializadas.



Colección memorias, Actas y Propuestas Didácticas, de la editorial Edinumen. Recoge memorias de máster, actas de jornadas especializadas y propuestas didácticas de diferentes instituciones educativas.



Colección de Investigación Didáctica (CID), de la Editorial Edelsa.

Se trata de un material indispensable para la formación de profesores y su constante actualización.



Colección Programa de Autoformación y Perfeccionamiento del profesorado (PAP), de la editorial Edelsa. Como afirman los coordinadores:

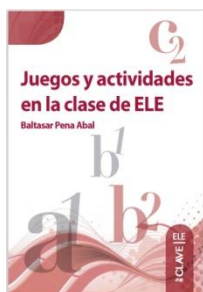
Para cubrir la necesidad de aprendizaje de idiomas en los países socios de la Unión Europea, surgió hace algunos años el Proyecto de Formación (Autoformación) y Perfeccionamiento a Distancia del Profesorado de Español, Alemán e Italiano como Lenguas Extranjeras, que se desarrolla en el marco del Programa Lingua/Sócrates de la Unión Europea.



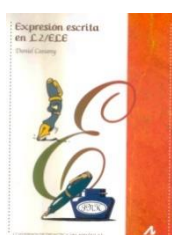
Forma, colección de SGEL dirigida por José Gómez Asencio y Jesús Sanchez Lobato. Consta de una serie de volúmenes a cargo de varios autores que recogen resúmenes o síntesis de investigación de profesores y alumnos de máster relacionados con algún tema monográfico.



Colección *Contrastes*, de la Editorial SGEL: *cuadernos de autoaprendizaje que abordan aspectos de dificultad para el estudiante de español en función de su idioma materno: húngaro, francés, inglés, ruso, polaco, chino, italiano, alemán, griego y brasileño.*



Colección *Didáctica*, de la Editorial enclave/ELE. Dirigida a profesores de español. Se compone de cuatro volúmenes dedicados a: el MCRE, ser maestro, lecturas en clase, diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas y juegos en la clase fotocopiables.



Cuadernos de Didáctica del Español/le, de la editorial Arco Libros. Presenta monográficos de especialistas en la enseñanza del español LSE, referidos a fundamentos teóricos y pedagógicos. Se trata de libros de carácter divulgativo ya que está dirigido a todo tipo de público, con y sin formación o experiencia previas.



Colección *Didáctica*, de la editorial Santillana. Consta de *recursos que invitan a la reflexión teórica sobre temas de máxima actualidad a la vez que ofrecen propuestas prácticas para llevar al aula*: Español como nueva lengua; Las palabras que no se lleva el viento y Entender y utilizar el Marco común europeo de referencia.